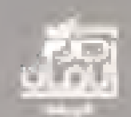
منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef



الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

محمد الأوراغي

اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية

اللسانيات النسبية
وتعليم اللغة العربية

محمد الأوراغي







بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

1431 هـ - 2010 م

ردمك 978-9953-87-475-3

جميع الحقوق محفوظة



4، زنقة المامونية - الرباط - مقابل وزارة العدل
هاتف: 537.72.32.76 (212) - فاكس: 537.20.00.55 (212)
البريد الإلكتروني: darelamane@menatra.ma

منشورات الاختلاف
Editions El-Ikhtilef
149 شارع حسيبة بن بوعلي
الجزائر العاصمة - الجزائر
هاتف/فاكس: 21676179 213+
e-mail: editions.elikhtilef@gmail.com

الدار العربية للعلوم ناشرون
Arab Scientific Publishers, Inc.

عين التينة، شارع المفتي توفيق خالد، بناية الريم
هاتف: 786233 - 785108 - 785107 (1-961+)
ص.ب: 5574-13 شوران - بيروت 2050-1102 - لبنان
فاكس: 786230 (1-961+) - البريد الإلكتروني: bachar@asp.com.lb
الموقع على شبكة الإنترنت: http://www.asp.com.lb

يمنع نسخ أو استعمال أي جزء من هذا الكتاب بأي وسيلة تصويرية أو الكترونية أو ميكانيكية بما فيه التسجيل الفوتوغرافي والتسجيل على أشرطة أو أقراص مقروءة أو أي وسيلة نشر أخرى بما فيها حفظ المعلومات، واسترجاعها من دون إذن خطي من الناشر.

إن الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبر بالضرورة عن رأي الناشرين

التنضيد وفرز الألوان: أبجد غرافيكس، بيروت - هاتف 785107 (9611+)
الطباعة: مطابع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (9611+)

المحتويات

الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

القسم الثاني

من قضايا اللسانيات التربوية

الفصل الأول

نظريات الاكتساب وطرائق تعليم اللغات

الفصل الثاني

قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية

الفصل الثالث

التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

إن الهدف المباشر للسانيات هو الوصف العلمي للقواعد التي يستخدمها المتكلِّمُ خلال التواصل باللغة مع غيره من أفراد العشيرة اللغوية، حتى إذا استوفى اللساني الوصفَ أمكن استعمالُ نتائجَ بحثه في شتى الحقول لمختلف الأغراض، ومنها تعليمُ اللغة. ويكون تحصيلُ الملكة اللغوية، بواسطة القواعد التي وصفَها اللساني، هدفاً غيرَ مباشرٍ للسانيات الوصفية. يعني هذا أنَّ هناكَ اتصالاً شديداً بين اللسانيات الوصفية المقتصرة على وصف القواعد بغض النظر عن استثمارها في ميادين أخرى، وبين اللسانيات التربوية التي تستمدُّ من اللسانيات الوصفية نتائجَها بقصد بنائها في مناهيج لغوية تُكسب المتعلمين القدرةَ على التواصل باللغة المعنية.

ويكون وصفُ اللغة علمياً إذا تَوَسَّلَ اللسانيُّ إلى قواعدها بنموذجٍ نحويٍّ مبنيٍّ في إطار نظرية لسانية مُتَجَاوِزَة، بالمعنى العُلومي للتجاوز، لكلِّ النظريات اللسانية والنماذج النحوية السابقة. ومن أمارات الوصف العلمي لقواعد اللغة:

(أ) أن تكون معرفةُ القواعد نسقية ينعدمُ فيها الخلافُ، وليست معرفةً نفسيةً تحتمل الرأي ونقيضَه.

(ب) أن يكون الوصفُ الذي يتوقَّعُه النموذج النحويُّ مطابقاً لواقع اللغة الموصوفة، فلا شيءَ في أحدهما مفقودٌ في الآخر.

(ج) أن يكون الوصف مفهوماً من لدن كلِّ متكلِّم باللغة بصرف النظر عن مستواه الذهني أو الثقافي.

(د) أن يكون الوصف مفسَّراً تفسيراً عِلّيّاً يمكّن الفردَ من توقُّع قواعد لغة المنشأ.

ويُفترَضُ في النموذج النحوي أن يتفرَّع إلى قوالبَ تفرُّعَ اللغة الموصوفة إلى فصوص، بحيث يتكفَّلُ كلُّ قالبٍ في النموذج النحوي بوصف فصٍّ من فصوص اللغة من أجل تلقين مهارة من المهارات اللغوية. فتعويدُ حاسَّة السمع وترويضُ جهازِ النطق موكولٌ إلى الفصِّ النَّصْغِيِّ الذي يتكفَّلُ بوصف محتواه قالبٌ خاصٌّ.

وبتدريس وَصْفِ القالب النصغي تُكْتَسب حاسَّةُ السمع القدرةَ على التمييز بين القيم الخلافية لمجموع النطائق المستعملة في اللغة العربية. وعندئذ يتأتى لجهاز النطق أن يكتسبَ بدوره القدرةَ على إصدار نطائق العربية من أحيازها الخاصَّة، بما لكلِّ نطيقة من صُوَيْتات جامعة وأخرى فارقة. وبحصول تَيْنِكُم القُدرتَيْنِ السمعية فالنُّطقية تكونُ المهارةُ اللغويةُ الأوليَّة قد تشكَّلتْ، وإذَّاكَ يكون بوسع الناطق إنجازُ نشاطين لغويين:

أولاً: التمييزُ بحاسَّة السمع بين الصور الصوتية المتجانسة مثل «سَيْفٌ وصَيْفٌ»، «تِينٌ وطِينٌ»، «ذَلِيلٌ وظَلِيلٌ»، «كَبَّلَ وقَبَّلَ»، «رَكَدَ ورَكَضَ». ويكون أسهلَ عليه التمييزُ بين الصور الصوتية المتباينة من قبيل «تلفَازٌ، تمْساحٌ، قُعُودٌ، جُلُوسٌ، دارٌ، ساقٌ، رَصاصٌ، عَفافٌ، سَرابٌ، طَيْرٌ، بَنْكٌ، مَخدَّةٌ»، وهلم جرا.

ثانياً: التحكُّمُ في تحريك أعضاء جهاز النطق داخل حجرات الرنين من أجل بناء الأحياز المولِّدة للنطائق المستعملة في اللغة العربية. بحيث يُصدرُ كلُّ نطيقة مستوفيةً للصُّوَيْتات التي تُؤلِّفُها كما يُصدرُها كلُّ متكلِّمٍ فصيحٍ. وحينئذ يكون الفردُ قد اكتسب **مهارةَ السَّمْعِ والنُّطقِ** اكتساباً تامّاً. ومن المحتمل أن يُلاحظَ نقصٌ في أحد الشقَّيْنِ، وعندئذ ينبغي التركيزُ عليه بالتدريب من أجل التصويب والتجويد.

ومــع الاشتغال بتكوين مهارة السمع والنطق ينبغي أن يُصاحبَه الاهــتمامُ بــتدريب الــيد على رسم الأشكال الهندسية لحروف اللغة العــربية، وتَمــرينها على الامتثال لقواعد الخطّ. وخلال مزاولة هذا النشاط التربوي يحسن استغلالُ ما توفّرُه العربية من التشاكلات الحرفية حــتى يكونَ التدريبُ على رسم الشكل الهندسي لحرف «/بــ/» مثلاً تمــريناً في نفــس الــوقت على الأحرف المماثلة «/يــ/،/تــ/،/ثــ/»، «/نــــ/» التي تغايرت بالنقط فقط. ويُطبَّقُ التشاكلُ الحرفي هذا في كلِّ النشاط التربوي الهادف إلى تلقين الكتابة.

ولا يفوتُــنا الــتذكيرُ بضرورة رَبْطِ تلقينِ الكتابة بمهارة السمع والــنطق عــن طريق مبدأ التبعية القاضي في العربية بتخصيص الحرف الــواحد للنطيقة الواحدة. فلا يَخُطُّ الفردُ بِيَدِه شيئاً مغايراً لما سَمِعَه بأُذنِه وقالَهُ بلسانه. فعند التقاط حاسَّة السمع للصورة الصوتية: (ثَبَتَ)، يكون القولُ باللسان: (ثَبَتَ)، والخَطُّ باليد: (ثَبَتَ) لا غيرُ.

وبِمــبدأ التبعــية هذا تنتظم المراتبُ الثلاثةُ لوجود نفس العبارة اللغــوية؛ وجودُها أولاً في السمع، ووجودُها ثانياً في القول، ووجودُها ثالــثاً في الخطّ. ومن الأهمية بمكان الجمعُ، في درس الكتابة، بين مرتبَتَيْ القول والخطّ، كما كان مهمّاً في درس الإملاء الجمعُ بين مرتبَتَيْ السمع والخطّ.

ومــن الثابت حالياً أن الكتابةَ شِقٌّ أوّلُ لمهارةٍ لغوية شقُّها الثاني القراءةُ؛ أيْ تحويلُ الحروف المخطوطة إلى أصوات منطوقة. فما يستطيعُ الفــردُ أن يخطَّهُ بيده يستطيعُ أيضاً أن يقولَهُ بلسانه، وأنْ يُسمِعَه لنفسه ولغــيره. فالأمــرُ إذنْ يــتعلّق بعكس مراتب وجود العبارة؛ إذ يكون الانطــلاقُ من وجودها في الخطّ المدرَكِ بحاسّة البصرِ إلى إيجادها نُطْقاً باللــسان من أجل تبليغها بواسطة الصوت إلى حاسّة السمع. وبعبارة

أخرى متى وقع البصر على المخطوط (تَبت تابُ بِنْت)، قال اللسان: (تَبت تابُ بِنْت)، وسمعت الأذنُ (تَبت تابُ بِنْت) ليس إلاّ. فما قرأته العينُ قاله اللسانُ وسمعته الأذن. وعليه يكون اكتسابُ مهارةِ الكتابة والتهجية مرتبطاً باكتساب مهارة السمع والنطق، وكلتاهما متعلّقةٌ بتلقين محتوى النصِّ النصّيِّ المتألّف من نطائق العربية وقواعد التأليف بينها.

وحرصاً على إجراء التعليم الاصطناعي للغة في النص على أصول اكتسابها الطبيعي في المجتمع يتعيَّنُ أن يكون تكوينُ المهارتين اللغويتين السابقتين من خلال نصوص حوارية في معظمها أو سردية. وعندئذ يجب تشغيلُ آليات سائرِ النصوصِ اللغوية بهدف تكوين الباقي من المهارات اللغوية. ولا بأس من التذكير مجدَّداً أن كلَّ نصٍّ من نصوص اللغة يتكفّلُ بوصفه قالبٌ من قوالب النموذج النحوي، وأن تدريسَ ما وَصَفَهُ قالبٌ مّا يكونُ بهدف تكوين مهارةٍ مّا. وهكذا يستمرُّ تعميقُ المهارة اللغوية المستهدفة بالنص أو النصوص اللغوية الصالحة.

ثاني النصوص اللغوية، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، هو النص المعجمي. محتوى هذا النصِّ عددٌ غيرُ متناه من المداخل المعجمية المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، وكلُّ مدخلٍ معجمي عبارة عن قولَةٍ منطوقة تقترن بكلمة مفهومة اقتران العسل بحلاوته والشمس بضوئها. ويُفترَضُ في القالب المكلَّف بوصف المعجم أن يُدقِّقَ بنية القولَة ويُحدِّدَ مفهوم الكلمة بالنسبة إلى كلِّ مدخلٍ مدخل كقولنا (جِسْمٌ) وتصوُّرنا [اجتماع الأبعاد الثلاثة: الطول والعرض والعمق].

أما الهدفُ المباشر من تلقين المعجم فهو تكوين الحصيلة اللغوية؛ أيْ مجموع المداخل المعجمية المبرمج تلقينُها لإقدار الطالب ثقافياً ولغوياً على إجراء المحادثة في مستوى ثقافي مناسبٍ لمستواه الذهني. واستناداً

إلى المعادلة التالية: «اللغة = نسق رمزي + ديوان ثقافي»، فإن الديوان الثقافي مستودَعٌ في النص المعجمي، بينما النسقُ الرمزي موزَّعٌ على سائر النصوص الأربعة. وعليه يُشكّلُ المعجمُ الذي يُزوِّدُ الحصيلةَ اللغوية بالمفردات الركن المركزيَّ لتنمية مهارة المثاقفة والمحادثة ومصطلح المثاقفة لا يعني هنا التقارضَ المعرفي الذي يجري بين الثقافات المختلفة، وإنما يدلُّ في هذا الموضع على تبادل المتخاطبين للمعارف والأفكار المتعلقة بموضوع الحوار.

يلزم عن المثبت أعلاه وجودُ تناسب بين حجم الحصيلة اللغوية وبين المستوى الثقافي؛ فلا تكون حصيلةُ الفرد من المعجم غنيَّةً ومستواه الثقافي ضعيفاً أو العكس. وإذا اكتسرت حصيلته واغتنت ثقافته لم يكن عَيِّ اللسان مُحجماً عن تبادل المعارف المكتسبة والآراء الشخصية في موضوع المحادثة.

ويُفترَض في القالب الذي يتولى دراسة النصِّ المعجمي في إطار اللسانيات التربوية أن ينتقيَ الحصيلةَ النوعيةَ المناسبةَ لغرض الخاصِّ بكلِّ فئة طلابية. فلا يُخليها من مفردة رائجة نسبةُ ترددُها عاليةٌ، ولا يُدرجُ فيها مفردةً مهجورةً نسبةُ استعمالِها ضعيفةٌ. وكلٌّ من الحصيلة يجب أن يكون سليماً من التصحيف في المبنى والخطأ في المعنى، محكَمَ النظْم في نصِّ الدرس، واضحَ التصوُّر في ذهن الطالب. ومن أجل ذلك ينبغي البَدْءُ بالمفردات الدالة على الموضوعات الحسية القريبة من المتعلِّم، مع الانتقال التدريجي إلى المجردات، وأن يكون دمْجُها في نصِّ الدرس منضبطاً بعلاقات معنوية كالتضاد والترادف، ونحوها من العلاقات الاشتقاقية والصرفية.

تبيَّن أنَّ تنمية الحصيلة اللغوية ضروريٌّ لتطوير المستوى الثقافي، وعليه ينبغي إنجازُ هذه العمل التربوي في أقصر ظرف زماني ممكن، وإلاَّ تقدَّمَ بالفرد سنُّه الجسمي وتخلَّف سنُّه الذهني، على الأقل في اللغة

المستهدفة بالدرس. ومن الثابت أيضاً أن معجم اللغات يتكوّنُ من نوعين من المداخل:

أ) مداخلُ معجميةٌ أصولٌ تُكتسبُ استقراءً واحداً تلو الآخر إلى حين الإتيان عليها جميعاً في زمان طويل إن تيسّرت الإحاطة.

ب) مداخلُ معجميةٌ فروعٌ، تتولّدُ عن المداخل السابقة بواسطة قواعد المكوّن التحويلي، ويكون اكتسابُها قياساً عن طريق النسج على المنوال. وكلُّ ما يُكتسب قياساً فهو في حكم المعروف مسبقاً.

وبما أوردناه الآن نكون قد مهّدنا لدور المكوّن اللغوي الثالث ودوره في الإسراع بإغناء الحصيلة اللغوية لدى متعلّم العربية خاصّةً، لانتماء هذه اللغة إلى نمط اللغات الاشتقاقية.

ثالثُ المكونات اللغوية، تبعاً لنص النظرية اللسانية، هو المكوّنُ التحويلي، محتواه مؤلّفٌ من صنفين من القواعد:

أ) قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تتكفّلُ بتوليد بعض الكلمات من بعض، كتوليد المطاوعة من المتعدي العلاجي.

ب) قواعد صرفية ذات طبيعة صورية، مهمّتُها ضبطُ مختلف التغييرات التي تطرأ على القولة المتصرّفة، وهي تنتقل من بنية إلى أخرى، كقلب الواو ياءً إذا اجتمعا في قولة وإدغامُ الياء في الياء في نحو طَيٌّ، وحيٌّ، وميّتٌ، وسيّدٌ.

وبين هذين الضربين من القواعد علاقة تحكُّم؛ إذ كلُّ ما يسمح به المكوّنُ الاشتقاقي يُجوّزُه المكونُ الصرفي، وليس كلُّ ما يسمح به الصرفُ يُجوّزُه الاشتقاقُ. فمثلُ (هُلْكَ) المحوّل عن (هَلَكَ) تُجوّزُه قاعدةٌ صرفية وتمنعه قاعدةٌ اشتقاقية، وكذلك (كين) المحوّل عن (كانَ). في حين تُجوّزُ كلتا القاعدتين مثلَ (شُتِمَ) و(قِيدَ) المحوّلين بناءً من (شَتَمَ) و(قادَ).

وللنص التحويلي قالبٌ مختصٌّ في وصف قواعده بهدف تلقينها، حتى إذا تعلّمها الطالبُ بالدراسة وتحكّم في استخدامها بالتدريب يكون حينئذ قد امتلك قدرةً ذاتيةً على التطوير المستمرّ لحصيلته اللغوية؛ إذ يستطيع بتلك القواعد أن يستنبط عدداً من المداخل المعجمية الفروع من كل مدخل معجمي أصلٍ سَبَقَ اكتسابُه استقراءً. وعلى قدر ما يُعجّلُ النصُّ التحويلي ببلوغ درجة الكفاية النسبية في الحصيلة اللغوية يكون نُضْجُ مهارة المثاقفة والمحادثة في ظرف زماني قصير

ويكون لقواعد النص التحويلي ذاك الدورُ في نمط اللغات الاشتقاقية خاصةً، كالعربية ونحوها من اللغات التي اختارت وسيط الجذر لتكوين المفردات الموادي أو المداخل المعجمية الأصول، ثم اضطرّت لأن تختار لصرفها وسيطَ الوزن لتوليد المفردات التوالي أو المداخل المعجمية الفروع. وعلى هذا الأساس ينبغي الاهتمامُ بتلقين قواعد النص التحويلي، كما يصفُها القالبُ المختصُّ، وأن يكون تلقين هذه القواعد مباشراً عن طريق تصميم القاعدة المستهدفة في نص الدرس، ثم التركيزُ على تفهيمها في طور الشرح، ثم التدريب على استعمالها في طور التطبيقات. علماً أن تلقين هذه القواعد كافٍ للإسراع بتكوين الحصيلة اللغوية المناسبة، لكن هذه الحصيلة، رغمَ مركزيتها، غيرُ كافية في حدّ ذاتها لتكوين مهارة المثاقفة والمحادثة، وإنما تكتمل هذه المهارة بتلقين قواعد النص اللغوي الرابع.

النص التركيبي آخرُ النصوص اللغوية الأربعة، يستلم من المعجم المفردات منتظمةً في بضع مقولات، فيؤلّف بينها بواسطة علاقات بُغْيَة إنشاء جملٍ تامّة التكوين قابلة للاستعمال بهدف إنجاح المحادثة والمحافظة على استمرارها. وهذا النص قالبٌ خاصٌّ يصف محتواه المتآلفَ مما يلي:

I) يصنعُ مقولاتٍ مركّبةً؛ حولها تتجمّعُ مداخلُ المعجم غير المتناهية؛ إذ ينتمي البعضُ إلى مقولة الاسم التام [+ج - ر] وغيرُه إلى مقولة الاسم الناقص [−ح+ر]، أو مقولة الفعل التام [+ح+ر]، أو الفعل الناقص [ح + ر]، أو المصدر [+ح ر]، أو الصفة [+ح + ر]، أو الخالفة، أو الأداة. وفي هذا الطور الأول يكتسب الفردُ القدرةَ على تصنيف مفردات حصيلته اللغوية باعتبار دلالتها المعجمية إلى المقولات المسرودة. وتترسّخ هذه الملكةُ بالدربات المناسبة.

II) بنية مكونية للجملة؛ [± صد (م. م) ± فض]، عناصرُها مستودعُ المداخل المعجمية فالمنتمي إلى الفعل التام لا يُعوِّضُ في البنية المكونية للجملة إلا عنصر المسند (م)، والمدخل المنتمي إلى مقولة الفعل الناقص لا يُعوِّضُ في نفس البنية إلا عنصر الصدر (صد)، والمنتمي إلى مقولة الاسم التام يُعوِّضُ عُنصُرَيْ المسند إليه (م) والفضلة (فض) والمدخلُ المنتمي إلى الاسم الناقص يعوض عنصر الفضلة (فض) مطلقاً والمسند إليه (م) بشروط والمصدر والصفة يعوضان العناصر الثلاثة المسند والمسند إليه والفضلة؛ [(م. م) فض] مع فارق. والمنتمي إلى الخالفة التي تضم مداخل تقوم مقامَ غيرها فإن لها سلوك ما تنوب عنه وللأدوات سلوك آخر مفصَّلٌ في موضعه. وفي هذا الطور الثاني من التركيب يتعلّمُ الفردُ السلوك الخاص بكلِّ مقولةٍ مركبة داخل البنية المكونية، ويعلم عندئذ أنّ ما خالفَ سلوكَ مقولته تسبَّبَ في اختلال البنية المكونية للجملة.

III) بنية إعرابية؛ تنشأ بإدراج العلاقتين التركيبيتين (ع، ف) بين عناصر البنية المكونية على النحو التالي [± صد (م ع م) ف ± فض]، وتكون علاقةُ الإسناد (ع) عاملةً في طرفيْها حالةَ الرفع المعرب عنها في اللغة العربية بعلامة الضمة أو ما ينوب عنها الظاهرة على

المعرب وضعاً وموضعاً أو المقدرة على المبني وضعاً المعرب موضعاً بينما علاقة الإفصال (ك) تكون عاملةً في الفضلات حالةَ النصب للمعــرب عنها في العربية بالفتحة أو ما ينوب عنها، سواءً كانت تلك العلامةُ ظاهرة أو مقدَّرةً. أما باقي العلامات، كالسكون، والفتح، والجرِّ فنواسخُ للضمة علامة الرفع أو للفتحة علامة النصب، كما هو موضح في موضعه. وفي هذا الطور الثالث من التركيب يتعلّم الفــردُ كيف يُعرب، بالعلامات المستعملة في العربية، عن حالتَيْ الــرفع والنصب، وكيف ينسخ علامتَيْ تَيْنِكُم الحالتين التركيبيتين بالنواسخ المتعاقبة على مكونات الجملة. ويستنبط مختلفَ التغييرات التي تطرأ على البنية الإعرابية إما بعملية التقليص عن طريق الشعور أو الحذف، وإمّا بعملية التوسيع عن طريق التسريب أو التبعية.

IV) بنــية وظيفــية تنشأ بإدراج العلاقات الدلالية بين مكونات البنية الإعــرابية؛ كعلاقتَــيْ السببية «⊃» والغية «Ω» المتقاتين بالفعل المتعدّي أو مــشتقاته، فــتحملُ الأولى وظــيفةَ الفاعل في أحد الموضــوعين، وتحمــل الثانيةُ وظيفة المفعول في الموضوع الآخر. وعلاقة السلبية «⊃» المتقاة بالفعل اللازم أو مشتقاته لتحمل وظيفة الفاعــل به في الموضوع الماثل معه. وعلاقة اللزوم «Φ» التي تحمل بــشروط متغايــرة الوظائفَ التسعةَ في الفضلات؛ وهي الحاليةُ، والداعــيةُ، والغائــية، والتبيين، والتهيىء، والتحكيم، والتكييف، والترمين والتمكين ثم علاقةُ الانتماء «∈» التي تجمع المتراكيين في مركب التقييد، وأخيراً علاقة الإضافة «∪» لتأليف المتضايفين في المركب الإضافي.

وخلال هذا الطور من التركيب يتعلّم الفردُ من بين ما يتعلّمُ ربْطَ العلاقــاتِ الدلالــية بمــا ينتقيها من المقولات الفرعية، وتعليق

الوظائف النحوية الاثنتا عشرةَ بعواملها، وإسنادها إلى قوابلها، وتخليص تركيب الإسناد من غيره التقييد أو الحكم في نحو (الشِّرْكُ ظلمٌ، المعاطيسُ معدنٌ، القمرُ سابحٌ). وفي الإضافة يربط اللفظية (حبُّ الأُمِّ) بتركيب الإسناد، والمعنوية (سيارةُ الأمِّ) بتركيب التقييد.

V) بنية موقعية آخرُ أطوار الفصل التركيبي بالنسبة إلى نمط العربية من اللغات التوليدية في هذا الطور تتخذُ مكوناتُ الجملة مواقعها المحدَّدة بعوامل تداوليَّة، وهذه العواملُ عبارة عن علاقات تخاطبية تربط المتكلِّمَ بمخاطَبه. وكلُّ علاقةٍ تخاطبية تُمثِّل المنزلةَ المعرفية لأحد المتخاطبين بالقياس إلى محتوى الجملة. فللمتكلم بمثل (أسعدَنَا بني الحسنُ) منزلةٌ معرفية مغايرةٌ لمنزلته إن قال (أبني الحسنُ مسعدنا)، وهي غيرُها إن قال (الحسنُ بني مسعدنا). كما أن المنزلة المعرفية للمخاطب بمثل (ما نَظمَ شوقي روايةً) غيرُ منزلته إن خوطب بمثل (ما شوقي نظم روايةً)، أو (ما روايةً نظم شوقي)، ويستمرُّ في سائر التراتيب الباقية في الاستفهام والنفي والإثبات.

ومن المفروض في القالب المكلَّف بمعالجة محتوى الفصلِ التركيبي أن يُركِّزَ، في الطور الأخير منه، على وصف المنازل المعرفية وما يوافقها من البنيات الموقعية، أو المدمجات المعجمية، كأضْرُب المؤكّدات؛ من قبيل (إنَّ الإنسانَ في خُسْرٍ، إنَّ الإنسانَ لفي خُسْرٍ، ﴿والعصرِ إنَّ الإنسان لفي خُسْرٍ﴾)، ونحوها الحاصرات في مثل (اللهُ هو المرتجى، اللهُ المرتجى لا غيرُ، إنما المرتجى اللهُ، ما المرتجى إلا اللهُ)، وغير ذلك من المفردات المعجمية التي يُلْحِقُها المتكلِّمُ بالجملة للدلالة على علاقة تخاطبية تجمعه بمحادثه.

تلقين هذه العوامل التداولية، بقسميها المُرتَّب والمُدمج، يُطوِّرُ حتماً قدرةَ المتكلِّم أولاً على إصابة الفهم للأقوال التي يتلقّاها، وثانياً على إعادة التعبير عن الأفكار التي يُلقيها. وخلال التلقين يجب تربوياً التمييزُ داخل الخصائص البنيوية للعبارة بين ما يُحيلُ على محتواها الدلالي، وبين ما يتّصلُ منها بعلاقة التخاطب، أو يخصُّ روابطَ التراكيب. وعليه يجب أن تنحلَّ العبارةُ؛ (أجزمُ على أنّ في آرائك صواباً كثيراً)، إلى (أجزمُ على (أن (في آرائك صواباً كثيراً)))، بحيث يتّصل محتوى القوسِ الأول بعلاقة التخاطب (متكلّمٌ يرفع ارتياب المتلقّي)، ومحتوى القوس الثاني خاصٌّ بالربط التركيبي بين الجملتين، أما القوسُ الثالثُ فمحتواه إثباتُ الصواب الكثيرِ وصفاً لآراء الشخص المقصود بكاف الخطاب.

يترتّبُ عن تلقين موضوعات البنية الموقعية أن تنتقل الملكةُ اللغوية لدى المتعلّم إلى مستوى أعلى من المعرفة اللسانية. وعندئذٍ يمكن الشروعُ في تكوين المهارة اللغوية الأخيرة؛ وهي **مهارة القراءة والعبارة**. شقُّ القراءة مؤلّفٌ من مهاراتٍ جزئية هي:

أ) جَزْمُ القَوْلِ المكتسب بتدريب المتعلّم على وضع النطائق في مواضعها في بَيانٍ ومَهْلٍ.

ب) فَهْمُ الكلام الذي يحصل بالتسديد إلى استخدام المعرفة اللغوية المكتسبة وتوسيلها إلى المقاصد المدوّنة في النصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعدّدَ مجالُها المعرفي وتفاوتَ زمانُ كتابتها.

ج) نَقْدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاصلة بينها بمقاييس معرفية محدّدة مسبقاً.

أما شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المتعلّم، ويتعلّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهاراتٍ تركيبيّةٍ عن طريق ما يلي

أ) تلقينُ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حتى يعرفَ المتعلّمُ كيف يعملُ الكلامَ، ولمَ يَعمُّه على أحد الوجوه المحتملة. كأن يُنشئ كلاماً على نحوٍ يعلم معه لِمَ حَذفَ ولمْ يذكُر، أو أطلق ولم يُقيِّد، أو وصل ولَم يفصل، أو نكَّرَ ولم يُعرِّف، أو حصر ولم يُعمِّم. وإذا حصر لِمَ أتبع ولَم يقطَع، أو قلب ولم يُفرد. ثمّ لم يكون عَطْفُ البعض على الكلّ، ويكون العدولُ عن الوضع اللغوي إلى الاستعمال المجازي، وهلمَّ جرّاً.

ب) التدريب على معارضة المتخيَّر من التراكيب، وينحصر إنجازُ هذا النشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ ببنيتها بهدف توظيفها من جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلّم كأن يُطلَب استعمالُ البنية التركيبية للعبارة التالية: (لكل امرئٍ من دهره ما تعوّدَ)، لإنشاء كلام مغايرٍ من قبيل: (لكل إنسان من ماله ما أنفق)، و(لكل عالمٍ من علمه ما بثّ)، و(لكل رجل من أعماله ما خلّد)، و(لكل حيٍّ من طعامه ما نفع). وكذلك يستمرُّ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة بواسطة بنية تركيبية واحدة، فترتقي الملكةُ اللغوية إلى أعلى مستويات البيان.

والذي ينبغي الاحتفاظ به من هذه المقدمة هو هذا الربط الواضح بين النصوص اللغوية، كما تُعالجها اللسانياتُ النسبية، وبين المهارات اللغوية، كما تُتناولُ في اللسانيات التربوية. وعندئذ يُعدم أيُّ نص لغوي يُفضي تلقين محتواه إلى تكوين أيِّ مهارةٍ لغوية. وبهذا الربط يُتجنَّب الكثيرُ من الخبط في إعداد الدرس اللغوي والخلط في بناء المنهاج التربوي كما شاع وانتشر في وطن العربية لقرون عديدة. ومن الله التوفيق.

القسم الأول

بناءُ المنْهاج اللغَويّ وتَفاعلُه



مقدمة

غالباً ما يُتصوَّرُ النظامُ التعليمي على أنه نسقٌ يتألَّف من مكوِّنات ثلاثة: أولاً منهاجٌ متعدِّدُ المواد الدراسية والأنشطة التربوية، وثانياً مدرِّسٌ متفاوتُ الكفاءات المعرفية والمهارات المهنية، وثالثاً طالب متعدد اللسان والأعمار مختلفُ الحاجات اللغوية والأغراض القطاعية. وهذه العناصرُ الثلاثة لها دخلٌ مباشرٌ في تشكيل النظام التعليمي. وبالتالي يمكن الاقتصار على البحث في الخصائص التي ينبغي توافرُها في كل واحدٍ من المكونات الثلاثة لضمان انسجامها، وعندئذٍ يؤدِّي النظام التعليمي وظيفته التكوينية والتربوية على الوجه المطلوب

إلا أن أيَّ تناولٍ لعنصر المنهاج اللغوي[1] يدعو حتماً إلى النظر في المواصفات التي يجب توافرُها في المبرمج الذي يزاولُ التأليف المدرسي. وإذاك يمكن الاستفسار عما ينبغي أن يكون لهذا العنصر الرابع في النظام التعليمي من كفاءاتٍ علمية ومؤهّلاتٍ تربوية فتكونَ مشاركتُه في صناعة المناهج اللغوية ضامنةً لتحقيق المرامي المستهدفة في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

فلا مندوحةَ إذن من تناوُل عُدَّةِ المُبَرمِج بالتحليل ما دام هو القاعدة التي تُولِّدُ المناهج المدرسيةَ، ومصدرَ التعليماتِ التي تُرشِدُ

---

(1) المنهاج اللغوي يدلُّ هنا على نسق تربوي يتكوَّن من مادة تعليمية لغوية وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها بوسائل وفقَ منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية مساعدة في ظرف زماني محدَّدٍ يفضي بتحقيق أهداف مرصودة.

المدرّسين المتمدّين لصيغه، وهو أيضاً أصل المهارات اللغويّة والقيم الحضاريّة المستخلصة من لدن الطلاّب المستهدفين بمؤلّفه المدرسي وباختصار نستطيعُ القول: على قدرِ عُدّة المُبَرْمج يأتي بجى المنهاجُ اللغوي.

أمّا مكانةُ المنهاج اللغوي فيدخل في تحديدها عاملان اثنان أوّلهما داخلي يخصُّ بناء المنهاج في حدِّ ذاته، ومستوى هذا البناء مرهونٌ كما سبق بالعُدّة المعرفية والتقنية التي يستثمرُها المبرمجُ للمنهاج الذي أقام بناءه ورضيَ استعماله. وثانيهما خارجي يلزم عن الأول حتماً، ويتّصلُ بدرجة تفاعل المنهاج مع المدرِّس من جهةٍ، ومع الطالب من جهة أخرى.

يكُون تجاوبُ المدرِّس مع المنهاج في المستوى المطلوب إذا لم يُكَلِّفْهُ التدريسُ به الجُهدَ الكبير، وحقّق بواسطته الخيرَ الكثير. ويكون تفاعلُ الطالب مع المنهاج اللغوي إيجابياً بدرجة عالية إذا استجاب المنهاج لحاجته اللغوية وقضى غرضه القطاعي، وكوّن رغبةً في نفسه وسهّل عليه أن يواصل التعلّم.

تبيّن مما سبق أن بحثنا هذا منصبٌّ على نسق المكونات المدرسية الأربعة: المبرمج، والمنهاج، والمدرِّس، والطالب. ومن المعروف أن كلَّ مكوِّنٍ في نسقٍ تتحدّدُ ماهيتُه الداخلية باعتبار العلاقات التي تجمعه بسائر عناصر النسق. فالمبرمج إذا انتظمتْهُ علاقةٌ بطالبٍ ناطقٍ بغير العربية استمد لمنهاجه من عدته المعرفية والتقنية ما يحفظ هذه العلاقة ويُقوّيها، واشترط في المدرِّس مهاراتٍ مناسبةً. وكذلك في الباقي، كما سيأتي.

الفصل الأول

مستلزماتُ المنهاج اللغوي من الكفاءات المعرفية والخبرات المهنية

مقدمة

موضـــوعُ هذا الفصل هو تركيبُ العُدَّة التي ينبغي لمبرمج المنهاج اللغوي أن يتوفرَ عليها. وإفرادُ المبرمج لا يفيدُ هنا شخصاً واحداً ولكن وحـــدهُ في العمل، وإنْ تعددتْ اختصاصاتُ المشاركين فيه. بل تشعُبُ عُـــدَّة المبرمجة وعمقُ مستوى فروعها ليستلزمان متدخلين كثيرين لصناعة مـــنهاج لغوي واحد. ومع هذه الكثرة نستمر في الحديث عن المبرمج بالإفراد تأكيداً على التنسيق، حتى إذا ظهرتْ المفاصلُ بوضوح وُزِّعت الأدوارُ على المتخصصين في كل عضوٍ من أعضاء المنهاج اللغوي.

العُـــدَّةُ التي يحتاج إليها المبرمج تنحلُّ بالقسمة الأولى إلى مكوِّنين اثـــنين كلاهمـــا يتركّب من عنصرين: فالمكوِّنُ الأول يشمل كفاءات معـــرفية ويتألّفُ من مادة لغوية وديوان ثقافي. بينما المكون الثاني يضمُّ خـــبراتٍ مهنـــيةً ويتـــركّب هو الآخرُ من عنصرين: طريقةُ التدريس والتقنياتُ المساعدة. وهذه الأقسامُ لأهميتها في حاجة إلى تناولٍ يُوضِّحُ ماهيتها، ويُحدِّدُ أدوارها.

1. كفاءات المُبرمج المعرفيةُ

ثـــبت في مجال إنتاج المعرفة ونشرها أن أجودَ ما يُؤلَّفُ من كتُبٍ

تقريب المعرفة من غير المتخصص هو ما ألِفهُ ذو الريادة في التخصص، وفي مجال التعليم فإنّ أجودَ منهاج لغوي ما برمجه ذو كفاءات معرفية عالية. وهذه المقدّمةُ ينبغي التحقّقُ منها بتحليل العناصر الأربعةَ المكوِّنة للكفاءة المعرفية

1.1. محتوى المادة اللغوية

من المعروف عن المعجميين أنهم أحرصُ اللغويين عموماً على ضبط بنية الكلمة تجنُّباً للتصحيف، وعلى تدقيق معناها خوفاً من الخطأ[2]. وكذلك ينبغي أن يكون مبرمج المنهاج اللغوي، ولكن بالنسبة إلى اللغة ككُلٍّ؛ أصواتاً ومعجماً وصرفاً وتركيباً. ومما يزيد في تعقيد مهمّته أنه لا يكفيه إتقانُ معرفة اللغة بفصوصها الأربعة المذكورة، بل ينبغي إجادةُ معرفتها وصفاً، فضلاً عن الإلمامِ بأوليات النظرية اللسانية عموماً. وكلُّ نقصٍ في الوحدات الثلاثة: أولاً المعرفة اللغوية، ثانياً المعرفة النحوية، ثالثاً معرفة أوليات النظرية اللسانية؛ سوف ينعكس سلباً على المنهاج اللغوي كما سيتضح فيما يلي:

(1) إتقانُ معرفة العربية استعمالاً ضروريٌّ، لأنه الضّمانُ الذي يمنع الهفوات اللغويةَ الشائعة حالياً في عربية الصحافة من التسرُّب إلى المنهاج اللغوي، وخاصةً إذا ترتَّب عن تفشيها استغلاقُ الخطابِ

(2) من المعروف في تاريخ المعجم العربي أن اللاحق يُبرر صناعة قاموس جديد بما لاحظه من التصحيف والخطأ وغيرها من الهفوات في عمل السابق، وهو ما يظهر بوضوح في المقدمة الطويلة التي مهد بها الأزهري لقاموسه تهذيب اللغة ونقتطف منها قوله «وألفيت طلاب هذا الشأن من أبناء زماننا لا يعرفون من آفات الكتب المصحَّفة المدخولة ما عرفته، ولا يميزون صحيحها من سقيمها كما ميزته... أدُلّ على التصحيف الواقع في كتب المتحذلقين، والمُغيَّر من التفسير المزال عن وجهه لئلا يغترَّ به من يجهله، ولا يعتمده من لا يعرفه»

الشرعي على الأفهام، واستيهامُ حضارة القرآن على الطلاب.
والمفردات اللغوية الدارجةُ على الألسنة حالياً بلغت من الكثرة والانتشار حداً يستوجب التَّحَقُّقَ من كلِّ عبارةٍ قبل إدراجها في المنهاج. ولا يسمح المقام بتتبع تفاصيلها[3].

(2) المعرفة النحويةُ كما تَمثَّلُ في وَصْفِ النحاة للعربية لا تقلُّ أهمية عن المعرفة اللغوية في حدِّ ذاتها، وقبل التطرُّق إلى قيمة المعرفة النحوية لابدَّ من الإشارة إلى أن للعربية في وقتنا الراهن وصفَيْن اثنين:

أولهما نحو قديمٌ صاغه سيبويه والذين جاؤوا من بعده، وما زال مستعملاً في تعليم العربية إلى يومنا، وهذا النحو كَكُلِّ عملٍ بشري لا يخلو من صواب وخطأ، وهو في حاجة إلى جهودٍ إضافية، ولوعي اللسانيين حالياً بضرورتها كان منهم ما يأتي في ثاني الوصفين.

وثانيهما نحوٌ حديثٌ جداً نتج عن احتكاك الثقافتين العربية والغربية منذ الربع الأخير من القرن الماضي، بعودة البعثات التعليمية العربية من الجامعات الغربية محمَّلةً بما تيسَّرَ لكل واحدٍ من المعرفة اللسانية الجديدة[4]. والوصف الجديد للعربية يتفرع إلى ضربين:

(أ) وصف دخيلٌ ناجمٌ عن استقدام نظريات لسانية مبنيةٍ على

---

(3) من الأمثلة التوضيحية انتقال (كلاّ) من دلالة الردع والزجر مع الجملة الخبرية في العربية الفصيحة إلى الجواب بالنفي عن جملة استفهامية في عربية الصحافة. ونقل باء الجر مع فعل (استبدل) من دخولها على المتروك إلى التصاقها بالمأخوذ.

(4) للتوسع في الموضوع راجع بحثينا «من أنماط الفكر النحوي بالمغرب»، و«من تحولات المغرب الثقافية» المنشورين على التوالي في العدد 1997/3، والعدد 2005/35 من مجلة التاريخ العربي.

لغات مختلفة قطعياً عن لسان حضارة القرآن، من أجل تطبيقها على عربية الصحافة واللهجات المحلية خاصةً، بدعوى قدم العربية الفصحى. وعيوب هذا الضرب أكثر من أن تُعد[5]، لكنّه يمكن تجميعُها في ثلاثة أقسام: أولاً إفسادُ نسق العربية كتجويز تأخير المضاف على المضاف إليه في مثل (تشومسكي ملحقة). وثانياً الخبطُ في وصف العربية كقولهم: البناء لغير الفاعل لا يختلف عن البناء للفاعل، واعتبار (كان الولدُ مريضاً) جملة فعلية مكونة من فعل وفاعل ومفعول، على غرار (أضعف الولدُ مريضاً)، ومن هذا القبيل الشيء الكثير. وثالثاً الإلحاح في الدعوة إلى إلغاء النحو القديم والتراث عموماً بدعوى إعاقتهما للتطور العلمي في ميدان اللغة، وباقي الحقول المعرفية[6].

(ب) وصف أصيل مقترح للعربية الفصحى بواسطة نموذج النحو التوليدي الذي بنيناه في إطار نظريتنا اللسانية المنبثقة من العربية ونحوها من اللغات البشرية[7]، ويُفترض في نحو العربية التوليدي الجديد، كما هو الحال في كلّ عمل علمي رصين، أن يستوعب ما في جهود السابقين من صواب، ويُصوّب ما فيها من هفوات، ويتدارك قصورها، ويمتاز عن غيره مما بأيدي اللسانيين قاطبةً بالكفايتين الوصفية والتفسيرية،

(5) من شواهده أعمال الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، وغيره كثير
(6) للوقوف على نماذج على ما سرد من المزاعم بعبارات أصحابها انظر مقالنا من تحولات المغرب الثقافية المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 33 خريف 2005
(7) انظر كتابنا الوسائط اللغوية وغيره من أعمالنا المنشورة في موضوع نحو العربية التوليدي

وبالبساطة والوضوح، وبمطابقة توقعات النموذج لواقع اللغة العربية. أما عن أدوار المعرفة اللسانية قديمها وحديثها فيمكن إجمالها في ما يلي:

أولها امتلاكُ الآلة المنهجية اللازمة للتمييز المفسَّر بين فصيح الكلام وسقطه، وبها يمكن تصنيفُ مثل هذه العبارة (سوياً يستبدلُ المديرُ سيارتَه القديمةَ بأخرى جديدة) ضمن التركيب السليم الفصيح أو ضمن الكلام القبيح النظم القريب من المبهم. وبها يُعلم موطنُ الخرق في نحو (هُلكَ الجياعُ، وميتَ قومٌ نياماً، وكين فرحٌ من آخرين).

وثانيها معاينةُ النظام الداخلي للغة، بالكشف عن انتظام قواعدها عبر فصوصها الأربعة، وهذه المعرفة ضرورية لإتقان برمجة القواعد المستهدفة بالتلقين وفق انتظامها داخل اللغة. وبها يأتي بناءُ المنهاج النحوي على منوال النظام النحوي. وهذا المطلب ملحٌّ، إذ يُسهِّل على المدرِّس التلقين وعلى الطالب الاكتساب. وسوف نعود إلى الموضوع بشيء من التفصيل من خلال تناولنا لبنية المنهاج.

ثالثُها اكتشافُ ما في اللغة العربية من خصائص ذاتية تُعجِّلُ باكتسابها وتُسهِّلُه إن استُثمرت على الوجه المطلوب في بناء المنهاج اللغوي. فاستغلالُ خاصية الاشتقاق مثلاً يُوفِّرُ للعربية إمكانية تعلُّم جزء كبير من معجمها بقواعد الاستنباط[8]. ولا يحصل مثلُ ذلك في غيرها إلا بالتعميم عن طريق

(8) التعليم يُستعمل للدلالة على عملية التلقين التي تكون من المعلِّم للطالب، بينما التعلم عملية تجري في ذهن الشخص الواحد بحيث يكتسب معارف مستخلصة من مخزونه، ويكون معلِّم نفسه. للمزيد من التفصيل انظر الفصل الثالث ص 10 من كتاب ابن سينا البرهان من كتاب الشفا

الاستقراء. وإن استثمار «التشاكل الحرفي» ليُعجّل بتعليم مهارة الكتابة والقراءة. كما يُساعد استغلال «التناسب الصوتي» على تنمية مهارة السماع، وعلى ترويض جهاز النطق اللازمين لتسجيل القيمة الخلافية بين المِثْلين في نحو (حزن أسماراً ونال أصفاراً)، (لمّا كبّلها قيّدها)، (رجل دليل في مكان ظليل)، (شابٌ عقلُه رياضي وفكره ريادي)، وكذلك يستمرُّ في الكثير.

(3) الإلمامُ بأوليات النظرية اللسانية لا يقلُّ أهميّةً عن المعرفتين اللغوية والنحوية، ومنها السؤالُ التقليدي الذي طُرح قديماً بعبارته المعروفة: آللغةُ البشرية إلهامٌ وتسخيرٌ أم وضعٌ واصطلاحٌ؟ ويُطرح مجدّداً بصيغته العصرية، آللغةُ البشريةُ ملكةٌ طبْعيّةٌ؟ يتلقّاها الجنينُ من الأبوين كما يتلقى بالوراثة سائرَ الطبائع الخلقية أم هي ملكة كَسْبيّةٌ؟، تنتقل من السَّلف إلى الخلف اكتساباً، كما تنتقل باقي الملكات الصناعية[9].

والأخذُ بأحد الجوابين له الدورُ الفصلُ أولاً في «المنحى الدراسي» الذي ينبغي أن يُبنى عليه المِنهاج اللغوي، وثانياً في اختيار «طريقة التدريس» المناسبة. فالانطلاق من كون اللغة ملكةً كسبيةً، وهو المتبنى

---

(9) السؤال المطروح أعلاه لأهميته تناولنا بالتحليل في إطار النظريتين المعرفيتين الطبعية والكسبية في الكثير من أعمالنا، انظر كتاب اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والوسائط اللغوية الجزء الأول منه. ولأهمية ما أورد ابنُ خلدون في الموضوع نقتطف منه قوله «اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني، وجودتُها وقصورُها بحسب تمام الملكة أو نقصانها. والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود للذات منه صفةٌ، ثم تتكرَّر فتكون حالاً؛ ومعنى الحال أنها صفة غيرُ راسخة، ثم يزيد التكرارُ فتكون ملكة أي صفة راسخة. هكذا تصير الألسنُ واللغات من جيل إلى جيل». المقدمة، ص 385

لغموض نقيضه، يستوجب منحىً دراسياً يجعل المنهاج اللغوي مؤلّفاً من شقّين: أولهما يضمُّ ما لا يُؤخَذ من اللغة إلا بالتلقين، أي العملية التي يُجريها المدرِّسُ لتعليم الطالب، وثانيهما يحتوي على ما يُمكّن الطالبَ من الاكتساب الذاتي، إذ يتّخذ مما تلقى مباشرة قاعدةً لاستنباط معارف لغوية يضمها إلى مخزونه السابق.

وهذا المنحى التدريسي الموصوف تبعاً لتصوُّر اللغة ملكة كسبيةً يستوجب بدوره طريقة تربوية تتركّبُ من طورين: في الطور الأول يُقتصرُ على استثمار الملكات الذهنية من أجل استيعاب المعرفة اللغوية المتداولة في الوسط أو الفصل. ويحصل الاستيعاب بالفهم السليم والحفظ المتين والاستعداد إمّا للاستعمال الحرفي بالإعادة والترديد، وإمّا للاستثمار من أجل اقتناص معرفة جديدة. وذلك خلال الطور الثاني من الطريقة التربوية المتميِّز بتشغيل ملكات ذهنية مهيّأة خلْقةً لاستنباط معرفة لاحقة من معارف سابقة.

ومن أولويات النظرية اللسانية النافعة في بناء المنهاج اللغوي ما به يحصل التقارب التامُّ بين «الاكتساب الطبيعي» للغة، كما يجري في كل مجتمع لغوي، وبين «التدريس الاصطناعي» على النحو الذي يُبنى في المنهاج اللغوي، ويُنفَّذ داخلَ الفصل الدراسي. ولا بأس من التذكير هنا بما يعلمه جميع المبرمجين المشتغلين بإعداد المناهج اللغوية وتأليف الكتب المدرسية فيما يخصُّ انقسام المتخصصين في علوم التربية إلى فريقين:

فريق تربوي دأب على التمسك بالطريقة التركيبية، إذ يكون الانطلاق من الجزء الذي لا يتجزَّأ من أجل تركيبه «التركيب المتدرِّج»[10] وصولاً إلى مركّبات كبرى. بحيث يكون البدْءُ بدراسة الحرف في

---

(10) مصطلح التركيب المتدرج مستعمل هنا بمعنى قريب من مفهوم double articulation في وظيفية أندري مارتيني.

مختلف أوضاعه، ثم تركيبه في مفردات، فتركيبُ المفردات في جملة.

أما الفريق التسربوي الثاني فيأخذ بالطريقة التحليلية؛ فيكون الانطلاقُ من الجملة في سياقها التواصلي من أجل تفكيكها إلى مركّبات قابلة لأن تنحلَّ إلى مفردات متجزّئة إلى عناصر ذات قيمة خلافية فارقة صوتياً ودلالياً. وينسجم تصوُّرُ هؤلاء مع المفهوم من «مبدأ التعلّق البنيوي» في نظرية اللسانيات الكلية[11].

ومن الملاحظ أن الطريقة التركيبية أكثرُ رواجاً من نقيضها التحليلية وإن كانت الأولى غيرُ طبيعية، وكان الاكتساب الطبيعي للغة شاهداً على ورود الطريقة التحليلية. فلا طفل في أيّ مجتمع لغوي يبدأ اكتسابه للُغة المنشأ بالحروف معزولة، ثم يمرُّ إلى تركيبها في مفردات والمفردات في جمل. بل الذي يحصل في واقع الاكتساب عكسُ ذلك. إذ الطفل خلال سنته الأولى قد يسمع ما يلي:

(1) أ) هذي ماما أ) جاءت ماما.

ب) هذا بابا. ب) جاءت طاطا

ويُسدرك أن صوتَيْن في (ب) قد حلاّ محلَّ آخرين في(أ) وترتب عن هذا الاستبدال الموقعي تغيرٌ في الدلالة، ويكون الطفل عندئذ مُحلِّلاً للجملة إلى مكوّناتها. وبعد مدّة يتأكّد تحليلُه بسماعه مجدّداً لتراكيب من قبيل:

(2) أ) سُؤالٌ جادٌّ. أ) قلْبٌ دَالٌّ.

ب) سُعالٌ حَادٌّ. ب) كَلْبٌ ضَالٌّ

إذ يتبيَّنُ له مرّةً أنه بإحلال صوتين في التركيب (ب) محلَّ آخرين في نفس الموضع من التركيب (أ) تغيّرت دلالةُ الجملة.

---

(11) راجع الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية وما أحلنا عليه هناك من كتب نظرية النحو التوليدي التحويلي

والمؤكّد أنه لا يسمع في محيطه اللغوي حرفاً واحداً حتى إذا تعلّمه ركّبه مع مثله أو غيره للحصول على مفردةٍ يستعملها مع مفردةٍ أخرى لتركيب جملة. فمثل هذا العمل لا يُصادفه إلا في درس اصطناعي داخل الفصل.

ولعلّ ما قدّمنا هنا كافٍ لتوضيح المفهوم من المادة اللغوية التي تلزم المبرمج لإحكام بناء المنهاج اللغوي، بشرط أن يُتقن تركيبها مع ثقافة اللغة.

2.1. ديوان العربية الثقافي

اللغة نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي، ولا ينفصل أحدهما عن الآخر، ومن أجل الديوان الثقافي يُدرسُ النسقُ الرمزي، ولا أحد يكتسب قواعد اللغة من أجل ذاتها أو إرضاءً لغرور الناطقين بها. وإنما تكون دراستُها[12] من أجل ضبط ما تحمل من المعارف والخبرات. وقد بيّنا في أكثر من موضع أن ثقافة اللغة مدوّنةٌ في معجمها[13]. ويلزم عنه أن يكونَ إدراجُ المفردات المعجمية في المنهاج اللغوي خاضعاً لانتمائها إلى الميدان الثقافي الذي تُتداول فيه. ومعجم العربية يمكن تجميعُه في ميادين ثقافية ثلاثة:

أولها: معجمُ مجامعِ حضارة القرآن، وهو مطلب المسلمين الناطقين أصلاً بغير العربية الراغبين في دراسة هذه اللغة لشدّة ارتباطها بالقرآن الكريم والحديث الشريف والفكر المتنوّر المبنيّ على هدي

---

(12) نستعمل الدرسنة هنا للدلالة على الجمع بين عملية التعليم التي يُجريها المدرّسُ لتلقين الطالب وعملية التعلم التي يُجريها الطالبُ لاستنباط معلومة مستحصلة من معارف سابقة.

(13) انظر الفصل الأول من كتابنا التعدد اللغوي، انعكاسه على النسيج الاجتماعي، والفصل المخصص لموضوع تدبير اللغة في كتابنا لسان حضارة القرآن.

الأصليين. وهذه الحاجة الثقافية لا يستقيم إعمالُها خلال بناء منهاج لغوي موجَّه لهؤلاء.

ثانيها المعجم المتصل بهوية وطنية أو إقليمية، وغالباً ما يكون مؤلَّفاً من مفردات حضارية كلية ومفردات ذات قيمة محلّيّة أو كونيّة، وذلك بسبب في التأليف معيّنٍ تبعاً لتوجُّه المُراد خلقُهُ أو استجابةً لرغبة الفئة المستهدفة.

ثالثها معجم التواصل اليومي المستخدم في مختلف القطاعات التجارية والسياسية والخدماتية والمعيشية بصفة عامة والغالب على مفرداته الحيادُ الحضاري والوطني وهو موجّهٌ في الأساس إلى ذوي الحاجات غير الحضارية من الغربيين الراغبين في التواصل الآني ذي الطابع النفعي مع بلدان العالم العربي وقد تحقّق هذا القسم في المنهاج السمعي البصري المنشور في باريس أواخر السبعينات من القرن الماضي تحت عنوان «من الخليج إلى المحيط»

وليس هناك ما يمنع من الجمع في المنهاج الواحد بين المبادئ الثقافية الثلاثة، وأن يكون إدراجُ هذه الأقسام من المفردات بنسب متوازنة، وذلك بحسب حاجات الطلاب المتنوّعة، ومراعاة للأهداف المتوخاة، ولكن بتخريج مناسبة وسوف نعود إلى معيار الحاجة من خلال تناول لمسألة تفاعل المنهاج مع الطلاب خاصّةً

3.1. خبرات مهنية

يحسن التذكيرُ مجدَّدًا بضرورة التمييز في المنهاج بين «محتواه المعرفي»، كما تناولناه أعلاه، وبين «قالبه التربوي» الموجود ضمنياً في المنهاج والمصرَّح به عملياً في قسم الإرشادات التربوية من كتاب المدرِّس. ومن الثابت أن المنهاج، إذا لم يكن مُحكمَ الصِّياغة

التربوية، قد لا يُحقِّقُ الهدف المتوخّى وإن بلغ محتواه الثقافي المنتهى في الضبط والدقّة. وهو حينئذٍ كالعالم الثَّبْت الذي يُتقن المعرفة في ميدان تخصصه، ولكنه لا يعرف كيف يعمل لتبليغ ما يعلم إلى غيره

والحرصُ على تهيئة المحتوى الثقافي لا ينبغي أن يغفلَ عنه إبّان إعداد القالب التربوي. ولعلّه من الأنسب أن نُؤجِّلَ وصف ما سُمِّي هنا بالقالب التربوي إلى المبحث المخصَّص لبنية المنهاج، وأن نقتصر حالياً على تناول الخبرة المهنية التي تلزم المبرمج حتى يَعْلَم كيف يعملُ لصوغ قالب مناسب يُفرغُ فيه مادّة معرفية.

أتّضح أن الخبرة المهنية لا تقل أهمية عن الكفاءة المعرفية، وهي لا تُكتسب بمطالعة مؤلّفات في الموضوع، وإنما ينالُها أكثرُ منْ مارَس أطولَ، بشرط الجمْع في آنٍ واحدٍ بين نشاطيْن فكريّيْن، يكون أحدُهما موضوعاً للآخر. كالجمعِ داخل الفصل الدراسي بين تدريس محتوى ثقافي والتأمُّل في كيفية تدريسه وكلُّ ممارس لمهنة التدريس بالشرط المذكور سوف ينتهي لا محالة إلى جملة من الأصول التربوية، يمكن سردُ أهمها على النحو التالي:

(أ) لا أجملَ في الدراسة من الفهم، ولا أصعب في التدريس من التفهيم لأهمّيّة هذا الأصل يجب إعمالُه في بناء المنهاج، ولا ينبغي إهمالُه على أنه من اختصاص المدرِّس.

(ب) الأسهلُ على الفهم الأقربُ من الحس، والأبسطُ في التركيب. بإعمال هذا الأصل تتعيَّن المفرداتُ المعجمية التي ينبغي إدماجُها مندرِجةً في المنهاج، وهي مركّبةٌ في أبسط الجمل، وأوضحها دلالةً.

(ج) دراسةُ المادّة اللغوية في الفصل أسرعُ تحصيلاً وأمتنُ معرفةً من اكتسابها في المجتمع، بشرط أن تكون الدراسةُ طبيعيةً في مستوى

الاكتساب وبعبارة أخرى تكون الحصيلةُ من المادة اللغوية المستفادة من الدراسة أمْتَن معرفةً لأنها معلَّلة، وأصحّ حكماً لأنها مركزةٌ من مثلها المستحصل من المجتمع في نفس الزمان. ويلزم عن اشتراط الاكتساب الطبيعي في الدرس الاصطناعي ما يلي:

(د) أن ينصَّ المنهاجُ اللغوي ما يسمح للفصل الدراسي من أن يتحوَّل إلى مجتمعٍ لغوي يتواصل فيه الطلابُ بلغة الدراسة، كما لو كانوا في مجتمعها، مع الوعي بالقواعد المطبَّقة في إنتاج العبارة.

(هـ) أن يسمح نصُّ الدرس ببروز القاعدة المستهدفة وبروزها حتى تكون الغالبة لكثرة تردُّدها، والأرجح من غيرها لشدِّ الاهتمام إليها والوعي بها

ما سُرِد من الأصول التربوية وما سوف يُذكر في موضعه يلعب دوراً أساسياً في صياغة القالب التربوي الذي يستقبلُ المحتوى المعرفي، ويُحدِّدُ طريقة تبليغه.

4.1. طريقة التدريس

يُنبئ ما أوردناه أعلاه عن وجود تشاكُلٍ بنيوي بين المنهاج اللغوي وطريقة تدريس محتواهُ المعرفي، ولهذا لا يُستغرب أن نعقد دوراتٌ تدريبية للتمرُّن على تنفيذ منهاج بعينه. وفي جميع الأحوال لا يستقيم الحديثُ عن طريقة التدريس في استقلال عن أيّ منهاج دراسي بل يتعيَّن على المبرمج أن يتوقَّع كيف ينبغي للمدرِّس أن يُنفِّذ، بما أوتي من مهارات مهنية، كلَّ جُزئيات المنهاج. ويكون له ذلك عن طريق التقيُّد بالفرضية الكسبية المؤسِّسة للنظرية اللسانية، بجميع ما يلزم عنها بالضرورة المنطقية من الاشتطارات الأربعة التالية:

أولاً: انشطار الملكات الذهنية في الدماغ البشري إلى:

أ) **ملكات منفعلة** تتلقّى بالفهم و حفظ ما يرد عليها من المحيط اللغوي

ب) **ملكات فعّالة** تعمل في المفهوم المحفوظ عما في داخلها من قواعد الاستنباط[14] فتكتسب معرفة جديدة مستخلصة من معارف سابقة

ثانياً: انشطار الملكة اللغوية[15] إلى

1 جزئيات تنالها الملكاتُ الذهنية المنفعلة بالتلقين من الوسط اللغوي، من هذه الجزئيات:

أ) أصواتُ اللغة وحروفُها.

ب) المداخل المعجمية (الأصول)، وهي التي لا تُؤخذ من غيرها

---

(14) من قواعد الاستنباط ما أجمله ابن سينا في ص 15 من كتاب البرهان بقوله «والشيءُ الذي وقع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخر، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وإما كليٌّ فوقه، أو جزئيٌّ تحته، أو جزئيٌّ معه. والملزوم بالفعل كان دليل العلم عليه بالقوة بلازمه» وعاد إلى بعض هذه القواعد الاستنباطية بالتوضيح إذ يقول في الصفحة الموالية «والجزئي إذا عُلم وجودُ حكم عليه كان دليل ظنّاً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يُشركه في معنى» نفس القاعدة تتردّد في مؤلفات نحوية، كقول ابن جني في الخصائص «إذا لزم في البعض شيءٌ لعلّةٍ مّا أوجبوه في الآخر، وإن عري في الظاهر من تلك العلة. ألا ترى أنه إذ صحّ أن جميع هذه الأشياء على اختلاف أحوالها تجري عندهم مجرى المثال الواحد، فإذا وجب في شيءٍ منها حكمٌ فإنه لذلك كأنه أمرٌ لا يخصُّه في بقية الباب، بل هو جارٍ مجرى واحد»، الخصائص، ج 1، ص 114

(15) سبق أن تحدّث ابن جني هذا التقسيم كما يظهر من قوله «لكن القوم بحكمتهم وزنوا كلام العرب فوجدوه على ضربين: أحدهما ما لابدّ من تقبّله كهيئته لا بوصية فيه، ولا تنبيه عليه، نحو حجرٌ، ودارٌ، وما تقدّم. ومنه ما وجدوه يُتدارك بالقياس، وتخفّ الكلفةُ في علمه على الناس، فقنّنوه وفصّلوه إذ قدَروا على تداركه من هذا الوجه القريب»، الخصائص، ج 2، ص 42

وسري في فروعها
ج) الصيغ الصرفية.
د) الصُّرَفات كعلامات المطابقة، وأمارات الإعراب
هـ) قـواعدُ تأليف الأصوات لتكوين قولات المداخل المعجمية الأصول.
و) قواعد استلال بعض الصيغ من بعض
ز) قواعد تكوين المركّبات كالإضافي والنّعتي
ح) قواعد ترتيب المكونات. ط) قواعد نظم الجمل في الخطاب.
2. كليـاتٌ تكتسبها ملكات الذهنية الفعّالة عن طريق النسج على المنوال وبها يتأتى:
أ) اكتساب المداخل المعجمية الفروع.
ب) التصرُّفُ في المجهول نسجاً على مثاله المعروف بالتلقين.
ج) بنـاءُ ما لا يُحصى من الجمل الجديدة بناءً سليماً عن طريق استبدال النظائر.
ثالـثاً: انـشطارُ المـادة اللغوية في المنهاج الدراسي إلى قسمين أ) معطـيات لغوية يتكفّل المدرِّسُ بتعليم محتواها للطلاب داخل الفصل الدراسي، ومن أجل الاستزادة من مثلها يُرشدهم إلى ما يقوم مقامه في تلقين معطيات أخرى خارج الفصل ومن هذا القسم ما يُبرمج في كل درس مـن الأصوات وحروفها، والمفردات المعجمية، وقواعد صرفية، وقواعد تركيبية ب) مطالبُ لغوية يتولّى المتعلّمُ بنفسه استحصالها من المحفوظ الذي لقّاه بالتلقين
رابعاً: انشطارُ الطريقة الدراسية إلى طورين متعاقبين؛ أ) طورُ التعـليم، خلالـه يُلقّن المدرِّسُ جزئياتٍ لغويّةً مبرمجة في درسٍ من المـنهاج اللغـوي، ويُحرِّض الملكات المفعلة في ذهن الطالب لكي

تـــصطنع بوظيفته، فتستلم الشيء بما له من الخصائص الذاتية التي تميّـــزه عن غيره المماثل أو المقابل، وتحفظه تخصُّه بسببه في ذاتها. ب) طــور الـــتعلّم: خلالـــه بين المنهاج والمدرّس على السواء مطالب باســـتعمال معطـــيات من المحفوظ، ويصوغها في طريقة استدلالية تُحوّلُ للملكات الفعّالة في ذهن الطالب من أن تستنبط منها معارف لغوية جديدة.

ونحريـــر العـــبارة بمـــثال توضيحي للانشطارات الأربعة بأخذ عبارتِ من درسٍ في المنهاج اللغوي بُرمج لدراسة أسلوب التفضيل أو التفاوت. ولتكن على النحو التالي:

(3) (أ) السيارةُ سريعةٌ والطائرةُ أسرعُ.
(ب) ماءٌ باردٌ والثلجُ أبردُ.
(ج) نسوةٌ قصيراتٌ ورجالٌ أقصرُ
(د) أولادٌ سمانٌ وبناتٌ أسمنُ.
(هـ) أطـــولُ رجلٍ تزوّج أقصرَ امرأةٍ، فسكن في أحسنِ البيوت، ثمّ أنجبا أجمل البنات

طور التعليم يقوم على تشغيل الملكات المعطلة في ذهن الطالب، فتـــستثمُ بحسن الاستماع والإصغاء وجودة الملاحظة والتدبُّر للعـــبارات (3) أعـــلاه، ما تشترك فيه من الخصائص البنوية والدلالـــية، وتحفظهـــا علـــى أنها الخصائص المميزة لأسلوب الـــتفاوت. وعـــندئذ يمكن المرورُ إلى طور التعلّم المركّب من معطىً مستمدٌ من المحفوظ ومن مطلب مستخلص منه، بشرط تركيب ذلك في صورة استدلالية، من شأنها أن تُصوِّب الملكات الذهنـــية الفعّالـــة في ذهن الطالب فينتهي إلى النتيجة المطلوبة فيما يلي:

(4) أُنسُخْ على منوال المثال (أ) واملأ الفراغ
(أ) العلمُ مفيدٌ والإيمانُ أفيدُ.
(ب) بيتُكُم أقدمُ البُيوت في ألطف حيٍّ
القطنُ ناعمٌ والحريرُ .. .. سـيـارتُنا... .... السيارات في...... .. طريق.
الذّهبُ ثمينٌ والماسُ.... . مدينتهم.. ... المُدُن في.. بلد
الحبلُ طويلٌ والطريقُ.. ... حروفٌ........ الحروف في .... قطيع
استنساخُ المطلوب في المجموعة (أ) يتميّزُ بالصورية؛ وعدم تعلُّقه بدلالة العبارة، ويرجع ذلك إلى العلاقة الاشتقاقية بين مذكورٍ في المعطى ومطلوبٍ في النتيجة وهذه العلاقة يمكن للطالب أن يهتدي إلى المطلوب وإن لم يفهم معنى العبارة. بينما في المجموعة (ب) لابد من الربط الدلالي بين المفردات المذكورة في المعطى، ولذلك يسعى الإتيانُ بها من المتن المفهوم الملحوظ، فتساعد هذه المعرفة على الاهتداء إلى الجواب المطلوب

5.1. تقنيات تربوية مساعدة

المقصودُ بالتقنيات التربوية كلُّ الوسائل المرفقة بالمناهج التي تُحسِّن التدريس وتُجوِّد التحصيل، سواءً كانت في صورة وصايا تربوية يسترشد بها المدرِّس ليراوِل عمله التربوي على الوجه المطلوب أو كانت في شكل أجهزة تعليمية يستعين بها المدرِّس في تأدية مهامّ مضبوطة أو يستخدمها الطالبُ لمواصلة الاكتساب ولأهميتهما نخصُّ كلَّ واحدٍ بمبحث

1.5.1. وصايا تربوية

يُفترض في الوصايا التربوية[16] أن تُستقى من ميدان العمل وأن تُصاغ صياغة القوانين الملزمة التي ينبغي التقيُّد بها إبَّانَ تدريس المنهاج، وإلا خلا هذا العملُ التربوي من الانتظام الواجب في كل المهن طلباً لِرَفْع المطَّرد من المردودية. وهي لضبْط وظيفة المدرِّس في الفصل، حتى إذا تقيَّد بها في مزاولة التدريس القَلْبَ مكوِّناً في نسقٍ تربويٍّ منسجماً تمام الانسجام مع مكوِّنَيْه الآخرين أي الطالب والمنهاج. وهذا الانسجام بين المكوِّنات الثلاثة للنسق التربوي هو الضامن لجودة التفاعل بين المنهاج اللغوي وبينه وبين المدرِّس والطالب، كما سيتضح أكثر في المبحث المخصص لموضوع التفاعل. ومن هذه الوصايا يهمنا حالياً ما يُقِضّ درس اللغة العربية لناطقين بغيرها خاصةً.

(أ) ينبغي الحرصُ خلال تدريس اللغة لناطقين بغيرها على تقريب الدرس الاصطناعي الذي يجري في الفصل من الاكتساب الطبيعي كما يجري في المجتمع، مع ضرورة استثمار إتاحات الفصل المتميزة في الاكتساب من الوسط الاجتماعي. وتتحقق هذه المحاكاة مع التقيُّد بما يلي:

(ب) الإسراعُ برفْع الحواجز الشخصية لكسر الحرج المانع من تكوين فريق منسجم، يتكاملُ أفرادُه ويتعاونون على استيعاب المنهاج. ويكون البدءُ من المدرِّس بإضعاف صفة «الفوقية المعرفية» التي

---

(16) تُستعمل "الوصيةُ" للدلالة على معنى القانون أو القاعدة كما يظهر بوضوح من قول ابن جني: «ألا ترى أنهم يقولون في وصايا الجمع إن ما كان من الكلام على وزن "فَعْلٍ" فتكسيره على "أَفْعُل" ... بل كنت تحمله عليه بالوصية التي تقدمت لك في بابه ... لأنه لو كان محتاجاً إلى ذلك لما كانت هذه الحدود والقوانين...» معنى بفاده الخصائص، ج 2، ص 40

تلتصق عادة بوظيفة المعلم، وتعويضها بصفة «الخدمة المعرفية» التي تبعث في الطالب الإعجاب وتجلب للمدرّس التقدير.

(ح) العنايةُ الفائقة بعنصر الفهم،واتّخاذ التشخيص الحسي وسيلةً لبيان الدلالة المعجمية والصرفية والتركيبية. ولإدراكه يُستخدم التمثيل والتصوير والإيماء والتحقيق الذي يكون بالتعبير المباشر عن واقع مشاهد وبكلمة واحدة: لا شيء يُفهم معنى (سقط) أكثر من السُقُوط نفسه. وبإخضاع عنصر الفهم لمبدأ التشخيص الحسي يلزم الامتناعُ عما يلي:

(د) لا تُستخدم معرفةُ الطلاب بلغاتهم الأصلية في دراستهم لُغة ثانية، إذ لا يُتوسَّلُ بلغة إلى أخرى أبداً، وإنما تكون لغة الدراسةِ هدفاً ووسيلةً ولا شيء غيرها. ومن تخطّى هذا القيد، كما هو الحال في بلدان أسيوية وإفريقية، أخّر الاكتساب وخلط الأنساق. ومع الالتزام بأحادية اللغة يتعيَّن التقيُّد أيضاً بما يلي:

(هـ) لا تفهيم بما يحتاج إلى شرح، ولا تعريف بقاعدة صرفية أو تركيبية بواسطة كلام النحاة، ولا تلقين لطريقة خاصة بوصف مخرجها وصفاتها. وبعبارة عامة ليس للغة الواصفة مكان إبان تدريس اللغة المستهدفة[17].

(و) كلُّ الجهد المبذول في عنصر الفهم قد يضيعُ قسمٌ منه كبيرٌ إذا لم يكتمل بالحفظ، ويتأكّد الحفظُ بالاستعمال. وعليه يتعيَّن على المدرِّس أن يحمل الطلاب على ترديد المكتسب المفهوم بهدف

---

(17) لقد بينا في أكثر من موضع الفرق بين تعليم اللغة في حدِّ ذاتها وبين تلقين كلام النحاة عنها، وبرهنا على أن تعليم النحو كما هو مدوَّن في كتبه لا يُعلِّم اللغة. راجع في الموضوع فصل «اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية» ضمن هذا العمل.

ترسيخه في الحافظة، وترويض الجهاز الصوتي على النطق السليم، والتمرُّن على مزاولة التواصل داخل الفصل كما يجري في المجتمع بين الفئات المتأسّي بها، أو الخليقة باتخاذها أُسْوةً في استعمال لغة الدرس. وإن الاستجابة لما سرد من الوصايا التربوية ليتطلّب أجهزة مساعدة تُوظَّف لتأدية مُهِمّاتٍ مضبوطة.

2.5.1. أجهزة تعليمية

لقد دلّت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها على أن درْس اللغة لا ينجح بنسبة عالية إذا لم يكُن مدعوماً بآلة سمعية لإسماع نصِّ الدرس، وأخرى بصرية تساعد على تفهيم مضمون النص. وبالنظر إلى ما يُوفِّره الحاسوبُ حالياً من إمكانات هائلة في ميدان التعليم خاصّة يمكن القولُ بكل اطمئنان: لا خير كثيرٌ يُرجّى من منهاج لغوي غير مُحَوْسَب. وعليه فإنّ منهاج اللغوي المطبوع على الورق فقط يبقى دون مثله المحوسب أيضاً. وهو ما ينبغي الكشف عنه في مفاصل هذا المبحث، ويمكن البدء بلمحة خاطفة عن أهمية الكتاب المدرسي

3.5.1. الكتاب المدرسي من وسائط المنهاج اللغوي

يُشكِّل الكتابُ المدرسي بجميع تقسيماته المحتملة الركن المركزيَّ في النسق التربوي، ومع ذلك يُفتقدُ في مدارس العربية الموزعة في معظم البلاد الإسلامية الناطق أهلُها بغير العربية. ولأهمية الكتاب في حمل المنهاج وتبليغه لا يفتر المشتغلون به تأليفاً وتصميماً وطباعة عن تجويد مضمونه وتحسين شكله. وفي هذا السياق ليس لمهتمٍّ إلاّ أن يُشيد بحُسنِ صنيع أهل الخبرة في دار عربناطه للنشر والتوزيع، ويُثني على جهودهم الطيبة في سلسلة الأمل، وسلسلة العربية الميسرة.

والكتاب الورقي، مهما بلغ من الدقة في المحتوى والأناقة في العرض، يظلّ عنصراً صامتاً، والحال أن اللغة تُكتسبُ سماعاً. وهذا المشكل لا ينحلّ عن طريق "القراءة النموذجية"، كما يُتصوّرُ أن يُؤدّيها المدرّسُ عادةً، وذلك لسببين:

أولهما: انفرادُ كلّ مدرّسٍ بأدائه الخاصّ، وعدمُ تمكّن الكثير من تَمثّل المكوّن المهم في الكلام، ولا من تنغيم الجملة إعراباً عن محتوى الإخبار أو الاستخبار أو التعجب. بل قد لا يقوى البعضُ على النطق السليم بالعبارة اللغوية، وهذا العجز مطّردٌ في أداء المدرّس المحلّي في بلاد المسلمين من غير العرب.

وثانيهما: التعذّر التام على المدرّس، ولو جاد أداؤه، أن يضطلع في قراءته النموذجية بأدوار الشخصيات الحوارية في نصّ الدرس إذن، ليس للقارئ الواحد أن يُمثّل أكثر من شخصية واحدة. ولا ينحل هذا المشكلُ بإخلاء الكتاب من النصوص الحوارية والاقتصار على النصوص السردية، وهو الغالب على الكتاب المدرسي التقليدي وهذا الاختيارُ غيرُ صائب من وجوه أ) استعمالُ اللغة في التواصل الحواري يكون بنسبة أعلى بكثير من استعمالها في التواصل السردي أو الخطابي. ب) عن طريق التواصل الحواري يُكتسبُ من اللغة جانبُها الاجتماعي المتداول عادةً في اللسانيات الاجتماعية وثقافة اللغة. ج) بالنص الحواري يقترب الدّرسُ الاصطناعي من الاكتساب الطبيعي؛ إذ يسمح للطلاب بالتمرّن على التواصل داخل الفصل تمهيداً لإجرائه على المنوال في المجتمع وعندئذ تُسهم المدرسة في صياغة المجتمع أو جماعة إثنية.

فصَمْتُ الكتاب الورقي وسرديةُ نصوصه يُتدركان بتغليب النص الحواري على مثله السردي وبتعديد الوسائط التربوية. وعندئذٍ يأتي نصٌّ

الدرس مكتوباً للقراءة ومسجَّلاً للسماع، كما هو الحال في منهاج «العربية بين يديك»[18].

بيْدَ أن التسجيل الصوتي لنصِّ الدرس الحواري في غاية الأهمية، وبعده أهميَّةً تأتي الصورة المرئيةُ التي تُشخِّصُ دلالة العبارة اللغوية وتكشفُها للعيان وكأنما نعبِّرُ مرَّتين عن نفس المعنى؛ مرَّةً باللغة وأخرى بالصورة، بحيث تُقتَرِن العبارةُ المسموعةُ بالصورة المرئيَّة اقتران اللفظ بالمعنى[19].

وليس بوسع الكتاب الورقي أن يجمع بين العبارتين اللغوية والتصويرية، بل إنّ الإكثار من الصُّور يأتي بعكس النتائج المنتظرة، إذ تتحولُ الصورةُ إلى عنصرٍ مشوِّشٍ، فلا يستطيعُ الطالبُ أن يجمع في آن واحد بين قراءة العبارة ومشاهدة الصورة. لأنّ مثل هذا النشاط الذهني يتطلَّب قوةً الملاحظة لاستخلاص المعنى الذي ترمز إليه الصورةُ واقترانه بالمعنى المدلولُ عليه بالعبارة، وكلاهما في حكم المجهول.

---

(18) من أدق التعبير عن العلاقة بين الدال والمدلول أو اللفظ والمعنى قول ابن سينا «دلالة اللفظ على المعنى دلالةُ العسل المشاهد على حلاوته، وكما أن العسل أُدرك حلاوتُه من أكله بحسِّ الذوق، ولونُه بحسِّ البصر ثمَّ لمّا شاهده علم أنّه حُلوٌ، إلا أن الحلوة تأدَّتْ إليه من حسِّ البصر، فكذلك الألفاظ إذا سُمعت أُدرك مع سماعها معنىً، فيرتسم في النفس المعنى واللفظُ معاً فكلما خطر بالبال ذلك المعنى أدرك اللفظُ، وكلما سُمع ذلك اللفظُ أدرك المعنى، لا أن اللفظ هو ذلك المعنى، هو مؤدٍّ إلى إدراكه» كتاب التعليقات، ص 162

(19) العربية بين يديك منهج لغوي متعدد الوسائط، كما جاء في مقدمة كتاب المعلم "1" «فهو يستعين بجميع الوسائط التعليمية من كتب وبرامج إذاعية، وتلفازية، وحاسوبية، وعن طريق الشبكة الدولية الإنترنت، حتى يتحقق تعليم العربية بأفضل الأساليب وأحدثها»، صدر هذا المنهاج عن مؤسسة الوقف الإسلامي في المملكة العربية السعودية بتاريخ 2003/1424 وهو في أصله ورقي سمعي مؤلَّفٌ من ثلاثة أجزاء لثلاثة مستويات، وكل جزء يتكوَّن من كتاب للمعلم وآخر للطالب مرفق بثمانية أشرطة للسماع ومعه صدر في عام 2005 عن نفس المؤسس «المعجم العربي بين يديك»

وتُؤكِّد التجربةُ المتكررة أن الكتاب المصوَّر لا يُفيد شيئاً كبيراً في عنصر الفهم خاصَّةً، مع أنه الأخصُّ في الدراسة والأصعبُ في التدريس، كما تقدم. وتأكّد أيضاً بنفس الطريقة أن للكتاب المصوَّر مكانةً رئيسةً في مجال التمرينات، وخاصَّةً في تدريب التعبير الكتابـــي بحيث تُركّبُ صورٌ تركيباً دالاً، وبإعمال النظر فيها يهتدي الطالب إلى تقدير المعاني المقصودة، وبإعمـــال مكتسباته يتأتى له أن يصوغ تقديراته بواسطة اللغة. وتحوغ هذا النهج التربوي في تنمية مهارة التعبير الكتابـــي مؤكَّدٌ تجـــريبياً، إذ كان يُعتبر من الجوانب القوية في الطريقة السمعية البصرية «مـــن الخلـــيج إلى المحيط»[20]. وهو مبرَّرٌ نظرياً لانقسام هذا النشاط الذهني إلى مرحلتين مستقلتين: يكون المطلوب في المرحلة الأولى التدقيق الملاحظة لاستخراج دلالات الصور المنتظمة انتظام العبارة اللغوية، وفي المـــرحلة الثانية يقع التركيز على الحافظة لاقتطاع المفردات الدالة دلالة الـــصورة المرســـومة، ثم تـــركيبُها وفق القواعد المكتسبة بهدف إنشاء عبارات لغوية موازية لانتظامات الصور المحلّلة.

نخلـــص ممـــا سبق أن إقامة منهاج لغوي لتعليم العربية للناطقين بغيرها يكون له المردودُ المنتظر إنْ تعدَّدت وسائطُه التربوية، فلا يُقتصرُ على الكتاب الورقي، ولا يُستثنى شيءٌ من الآليات التربوية المتوفّرة، ولا يُدرج شيءٌ منها إلا لأداء وظيفة محدَّدة سلفاً، وبتنسيق تام مع وظائف سائر الوسائط الباقية.

---

(20) «مـــن الخلـــيج إلى المحـــيط» منهاج سمعي بصري من تأليف فريق من ذوي الاختصاصات المتكاملة، منهم يوسف عون وجرجورة حرصلنا، صدرت عن ديديـــي في باريس سنة 1978 وهو مؤلف من أفلام بصرية وأشرطة سمعية فـــضلاً عـــن كـــتاب للمعلـــم وكتابين للطالب أحدهما للدروس والآخر للتدريبات.

4.5.1. حوسبة المنهاج اللغوي[21]

بالنظر إلى ما يُوفِّرُه حقلُ المعلوميات من إمكانات قابلة للاستعمال في مجال تعليم اللغات ينبغي التعجيلُ بردم الهوة بين نُظُم الحاسوب ولُغة العرب، وأن يُبادر مؤلفو المناهج الدراسية إلى إشراك المهندسين في البرمجة الحاسوبية بهدف صناعة حامل إلكترونية للمواد اللغوية. من دواعي هذا الاقتحام أن نعرض مستلزمات الدرس ومعها مشاكل إنجازها على إتاحات الحاسوب الهائلة مع السرعة الفائقة في حلّ معظم المشاكل التربوية.

لعلّ أهمَّ حاجة تربوية في نفس المدرِّس أن يَتجهَّز في صور التعليم بما يمكِّنُه من أن يعرضَ على طُلاَّبه في آن واحد عبارات الدرس منطوقةً يسمعونها، ومكتُوبةً يَقرؤُونها، وموضَّحةً برسومٍ شارحة ثابتة ومُتحرِّكة يستعينون بها على فهم ما يسمعون ويقرؤون. ولا وَسيطٌ تربويٌّ يسَعُ لهذا الإنجاز المعقَّد إلا جهازُ الحاسوب ومرفقاتُه.

وثاني الحاجات التربوية أن يكون للمدرس مساعدٌ يُشرفُ على التدريبات المنزلية، فيُراقب إنجازها في بيت كلّ طالب، ويتولى تصحيحها مذكّراً بالمكتسب الذي ينبغي استثمارُها في كلّ تدريب، ومنبِّهاً على مصدر الخطأ. بل يشرح مفردة غامضة، ويأتي من المفردة بكل مشتقاتها، ويُصرِّف الفعل في مختلف صيغه المتصلة بمختلف المطابقات والضمائر. كل ذلك وغيرُ الكثير جداً يتم بأسلوبٍ مشوِّق يُحبِّبُ لدى الطالب مواصلة التكوين الذاتي. ولاشيء يستجيب هذه الرغبة الثانية في نفس المدرس إلا الحاسوبُ، بحيث لا يبقى له حينئذٍ إلا إدخال هذه الإنجازات من الأعمال المنزلية في المراقبات الدورية بنسبة معينة

---

(21) للتوسع في مختلف التقنيات التربوية المستعملة في تدريس اللغات انظر كتاب التقنيات التربوية الذي نشرت الإيسيسكو سنة 1411 - 1991

لقــد ظهر من منظور المدرِّس المختصِّ أهميَّةُ الحاسوب، وتحدَّدت وظيفتُه على الأقل في طوريْ التعليم والتدريبات المرْتبطة. ولا يمنع مع ذلــك الاعتذار عن حوسبة المنهاج بكلفة التجهيز. فالفصل الواحد لا يحتاجُ لأزيد من حاسوب واحد مرفقٍ بعارض وشاشة، كما أن المدرسة الواحدة قد لا تحتاج لأزيد من مكتبة إلكترونية واحدة مجهزة بعدد من الحواسيب مناسب لعدد طلابها، على غرار تجهيز المكتبة الورقية.

وإذا تحــدَّدت الحاجاتُ التربوية التي يمكن للآلة أن تُؤدِّيها على أحسن وجه وفي أقصر وقت، وتعيَّنت المواد اللغوية والمحتوياتُ الثقافية التي يمكن للآلة أيضاً أن تحملَها وتعرضها العرض اللائق بقي التنسيق مع أصــحاب الخــبرة في البرمجة الحاسوبية لصياغة كل ذلك في نظم هذا الجهاز بما يجعل منه آلةً تعليمية تُسهِّل التدريس وتُعجِّلُ التحصيل

الفصل الثاني

تفاعل المنهاج اللغوي مع باقي مكونات النسق التربوي

مقدمة

لا شكَّ في أن للعنصر البشري دوراً أساسياً في النسق التربوي، فالمنهاج اللغوي، مهما كان محكمَ البناء، قد لا يُحقّقُ أهدافه المرسومة إذا تولّى تنفيذه مُدرِّسٌ غيرُ مهيّأ للمهمة، ولا كان له ما يلزم من الكفاءات المعرفية والخبرة التربوية. وبعبارة أخرى، يُثمرُ المنهاج على قدر تفاعله مع المدرِّس. وعليه يتعيَّنُ تناولُ العلاقة بين هذين المكوِّنين البشري والمعرفي بهدف الكشف عن المؤهلات والكفاءات التي يجب توافُرها في المدرِّس حتى يكون في غاية الانسجام مع المنهاج.

وعند تناول العلاقات بين مكونات نسقٍ تربوي لا يجوز إغفالُ الطالب بصفته المنطلّق والهدف النهائيَّ في العملية التربوية، إذ من أجله تأسّس نظامُ التعليم والتربية والتكوين. ولذلك لا مندوحة من تحديد العوامل التي تحسن بها العلاقةُ بين المنهاج والطالب، فيُفيدُ الأول ويستفيدُ الثاني. وعندئذ يُحترز من نقيضها التي بها تضعف علاقةُ الطالب بالنسق التربوي ككلّ، ويكون ردُّ فعله الانقطاعُ الذهني كلياً أو جزئياً. ولا عامل في الأفق أكثرُ من انفتاح المنهاج على حاجات الطالب واستعداداته فتحسُنُ العلاقةُ وتحصل الفائدةُ، أو انكفاؤه عنه

فتسوء العلاقةُ وتقلُّ الجدوى أو تنتفي. وهو ما ينبغي التحقُّق منه فيما يأتي من مفاصل هذا البحث.

2. مؤهلات المدرّس وكفاءاته

من صنوف المدرسين على التعيين نقتصر هنا على الشخص الذي يتولى تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، ونعني بالمؤهّلات أولاً الاستعدادات الطبيعية أو الخِلْقيّة، لأنه ما كلُّ شخصٍ مهيّأً خلقةً لمهنة التدريس، وثانياً السجايا الاعتيادية أو الخُلُقيّة، إذ ليس كلُّ مستعد للتدريس بطبعه ذا صفات خُلُقية يحسن نشرُها بين الطلاب. أمّا الكفاءاتُ فمنها المعرفي بقسميْه اللغوي والثقافي، ومنها المهني المتفرّع إلى الخبرة الميدانية والتدريب الكافي على المنهاج اللغوي.

1.2. الاستعداد الفطري والاعتيادي

الاستعدادُ الطبيعي الخاصُّ بكلّ إنسانٍ لا ينكشف بوضوح لغير صاحبه، إذ هو الذي يشعر بميل داخلي منذ الطفولة، ويكبُر معه خلال حياته الدراسية، حتى يقتنع في مرحلة من العمر بأنه شخصٌ مناسبٌ لمهنة بعينها، وقد لا يصلُح لغيرها.

ويتأكّد وجودُ هذا الاستعداد القبْلي بواقعين اثنين: أولاً احتواءُ معظم الأنظمة التعليمية الحديثة على "هيأة التوجيه"، وهذه الهيأةُ تنحصرُ وظيفتُها في توجيه الطلاب نحو فروع دراسية مناسبة للاستعدادات الفطرية. وثانياً التفوُّق الواضحُ لبعض المشتغلين في نفس الميدان على البعض الآخر، مثلُ هذا التميُّز قد يُفسَّرُ بعوامل مختلفة، لكنَّ قسماً كبيراً منها يؤول إلى قاعدة الانطلاق كما تمثّل في المؤهّل الفطري.

يترتّبُ عن صحّة ما سبق أن المنهاج اللغوي الواحد قد تختلف نتائجُه تبعاً لتفاوت في الاستعداد المطري ومن انبنى عليه. بحيث يكونُ له مردودٌ جيّدٌ إذا نفّذهُ شخصٌ أكثرُ ما يشعر بالارتياح وهو مدرّسٌ ومردود مقبولٌ نسبياً إذا تولاّه مدرّسٌ يعتبر التعليم مهنةً كسائر المهن. ومردود ضعيفٌ على العموم إذا تحمّله شخصٌ أتعسُ ما يكون وهو في الفصل الدراسي. يقودنا ملحظنا هنا إلى ضرورة إقامة "معيار الفرز الفطري"، وجعْله ضمن "مقاييس الانتقاء" التي ينبغي التقيُّدُ بها خلال اختيار هيأة التدريس في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

والمؤهّلُ الفطريّ المُسْندُ بأقْوم السجايا الاعتيادية أفضلُ من وجود أحدهما مع عدم الآخر، ولا خير مع عدمهما معاً. وينبغي التنبيهُ هنا إلى أن الصفات الخُلُقيّة لا تُشترطُ في المدرّس بهدف الرفع من مهارته في التدريس، وإنما تُطلب فيه بصفته مربّياً؛ ينتقل ما له من الصفات الشخصية إلى الطلاب بالتقليد، وهم لا يقبلون منه دعوةً إلى شيء يأتي أمامهم بخلافه أو لا يأتيه أصلاً. وبكلمة واحدة، لا يخلو مدرّسٌ من سجايا اعتيادية، ومن توافقت سجاياه مع المحتوى الثقافي في المنهاج اللغوي مقدّمٌ لا محالة على سواه.

ويلزم عن اشتراط الانسجام بين قيم المنهاج وسجايا المدرّس أن يكون هذا الأخير مستوىً مقبولٌ في ثقافة العربية، وهو من مسائل مبحث الكفاءات المعرفية الآتي، وأن تكون ثقافةُ العربية مصدراً لاستخلاص ما ينبغي أن يكون مدرّسها من صفاتٍ تربوية.

يُفترضُ في مدرّس العربية أن يستقي صفاته التربوية من ثقافة العربية بصفتها لساناً ينطق عن حضارة القرآن. والبحثُ عن صفاته التربوية يكون في أصول هذه الثقافة من القرآن والسنة وما انبثق عنهما وبني عليهما أو انسجم معهما من فكر بشري مدوّنٍ بمختلف اللغات

على مرِّ العصور. ولضيق السياق نقتصر على الأوليات التي لا يُلتفت إليها في التربويات بحسب اطلاعنا

(أ) التدريسُ أمانةٌ يحملها المدرِّسُ وليس مجرّد وظيفة يُمارسُها؛ تستلزم هذه المقدِّمةُ بتوافر شيئين: أولاً صحّةُ الاعتقاد بأن الله صوّرَ وهيّأ وأن المدرِّس مشاركٌ في الخَلْق بصياغة الشخصيَّة. وقد سبق التعبيرُ عن هذا المعنى نظماً[22]، نُعيد منه نثراً: (أعلمْتَ أجَلَّ من الّذي يَبْني أنْفُساً وعُقولاً، سبحانك اللّهُمَّ خير معلّمٍ أخرجْتَ هذا العقل من ظلماته، وطبَعْته بيد المعلِّم). وثانياً تشريف الميثاق الذي يربطُ المدرِّس بمنْ استسلم له ابتغاء التنشئة وبناء الشخصية، حتى يترسَّخ فيه الاعتقادُ بأنَّه الأدخلُ في الراعي المسؤول عن صنيعه في طلبته. وكلُّ منْ جعل من التدريس أمانةً تهيّأ للوظيفة معرفياً وتربوياً، وأدّاها على الوجه المطلوب

(ب) الصدق في حمل أمانة المهنة ضروريٌّ في طور تكْوين المعرفة بالبحث، وفي طور نشْرها بالتدريس، لأن نيْل العلم وتبْليغهُ لَيُعتبران في ثقافة العربية من الضروريات لثبات الدين وتجديد الدنيا. وفي أصول هذه الثقافة نصوصٌ كثيرة جداً[23]، منها ما يُشدّدُ على الاستزادة من العلم: ﴿وقُلْ ربِّ زِدْني علْماً﴾[24]. وهذه

(22)

قُمْ للمُعلِّم وفِّه التَّبجيلا	كاد المعلِّم أن يكون رَسولا
أعلمْتَ أشرفَ أوْ أجلَّ من الذي	يَبْني ويُنْشئ أنْفُسا وعُقولا
سُبْحانكَ اللّهُمَّ خيْرَ مُعلِّمٍ	علَّمْتَ بالقلم القرونَ الأولى
أخْرجْتَ هذا العقلَ منْ ظُلُماته	وهديْتَهُ النُّورَ المُبينَ سبيلا
وطَبَعْتَهُ بيد المُعلِّم تارةً	صدئَ الحديدُ وتارةً مصْقولا

(23) راجع باب العمل بالعلم وحسن النية فيه، في سنن الدارمي لابن بهرام الدارمي

(24) الآيـة 114 من سورة طه، نظر أيضاً باب العلم في الجزء الأول من صحيح البخاري.

مهمَّةُ أهل الفكر القادرين على الإبداع المعرفي. ومنها ما يحُثُّ على نشر المعرفة بين الناس؛ وهي وظيفةُ أهل التعليم كما جاء بصيغة الأمر في الأثر: ﴿ولْتُفْشُوا العِلْم ولْتَجْلِسُوا حتَّى يُعلَّم منْ لا يَعْلَمُ﴾[25].

ويلزم عنه في مجال التعليم أن يكونَ الحزمُ في نشر المعرفة بالتدريس والإلحاح في تبليغ المعلومة إلى كل طالب من صدق المدرِّس في المهنة ومع انتفاء الصدق أو ضعفه قد لا يُبْلَغُ كلُّ محتوى المنهاج إلى كلِّ الطلاب، وعندئذٍ تتراكم الثغرات المعرفية، ويتزايد عددُ المنقطعين عن مواصلة التعلم.

(ج) الامِّحاءُ في مواقف الاعتزازِ بالمكتسب، والانتفاءُ من مقام الاشرئباب إلى المنتظر، وذلك خشيَةَ جَلْبِ الثَّناء على حُسْنِ الأداء في التدريس، أو ربْطِ جَوْدة الأداء فيه بسرعة الارتقاء في الوظيفة وفي هذا الباب وصية تربوية صريحة، إذ جاء في السنن ﴿كُونُوا يَنابيع الْعِلْمِ مصابيح الْهُدَى أحْلاسَ الْبُيوتِ، سُرُجَ اللَّيْلِ جُدُدَ الْقُلُوب خُلْقانَ الثِّياب، تُعْرَفُونَ في أَهْلِ السَّماء وتَخْفَوْنَ على أَهْلِ الأرْض﴾[26].

(د) رسوخُ الاعتقاد في نفس المدرِّس بأنَّ لتعليم العربية فضيلةً لا تعلوها في "الوضعيات" إلا فضيلةُ تعليم القرآن الكريم فالحديث الشريف. وسندُ هذا الاعتقاد تفاضلُ العلوم باعتبار جناها أو الفائدة من تحصيلها[27]. فمعيار الجدوى يأتي علْمُ الشريعة وتعْليمُها

---

(25)من الأثر المروي في صحيح البخاري

(26)سنن الدرامي، تخريج الشيخ حسين سليم أسد ج 1، ص 78

(27)جعل ابن الأثير الجزري من الفائدة مقياسا لترتيب العلوم، كما عبَّر عنه بقوله «إن شرف العلوم يتفاوت بشرف مدلولها، وقدرُها يعظُم بعظم محصولها، ولا خلاف عند ذوي البصائر أنَّ أجلَّها ما كانت الفائدةُ فيه أعمَّ والنفعُ به أتمَّ، والسعادةُ باقتنائه أعمَّ، والإنسانُ بتحصيله ألزم»، جامع الأصول في أحاديث الرسول، ج 1، ص 36

في أعلى منزلة، غير أنّ معرفةَ الشريعة متعلّقةٌ بمعرفة العربية، فكانت الثانية أصلاً للأولى ومتقدّمةً عليها مدارسه. وبهذا الاعتبار يكون مدرّسُ اللغة العربية مشمولاً بالحديث الشريف (خيرُكم من تعلّم القرآن وعلّمه)[28]. لأنه لا سبيل إلى تعلم القرآن وتعليمه مع الجهل بالعربية.

2.2. كفاءة المدرّس المعرفية والمهنية

يُعتبر المدرّسُ العنصر المركزيّ في النسق التربويّ؛ إذ هو الواسطةُ بين المنهاج والطالب، عَبْره ينتقلُ الأولُ إلى الثاني. وبحكم موقعه في النسق ودوره في التطبيق قد لا تقلُّ كفاءتُه المعرفيةُ والمهنية عن عُدّة مُبَرْمِج المنهاج، بل يزيدُ عليها من فضل ممارسة التدريس. وعليه يكون التقاربُ بين كفاءة المدرّس وعُدّة المبرمج شرطاً لتحقيق ما يلي:

أولاً: بإمكان المدرّس المتطور معرفياً ومهنياً أن يقف مُبَرْمِجاً أو مشاركاً في صناعة المناهج اللغوية، وهو الشخص الأنسبُ لهذه المهمة بما يكون له من خبرة ميدانية دقيقة ومعرفةٍ لغوية وثقافية كافيتين.

ثانياً: بوسْع المدرّس القريب التكوين من عدّة المبرمج أن يَحْذق المنهاج حذقاً؛ بأن ينفذ إلى عُمقه مرتدّاً منه إلى مختلف تفاصيله وجزئياته مستحكِماً في الجميع فهماً وتبيناً. وكلما اتّسعت الفجوةُ المعرفية والمهنية بينهما اضطرب أداءُ المدرس وقلّ جنى المنهاج.

ثالثاً: يتمكّن المدرّس المتين التكوين من إنجازين خلال تطبيق المنهاج. أحدُهما منحصرٌ في إجراء التصويبات الضرورية التي تُجوّدُ المنهاج وتُحسّنُ نتائجه. والآخرُ يكمن في إلحاق التكميلات اللازمة لحذق المدرّس لمهنته. إذ ليس كلُّ ما يجري في الفصل ينصُّ عليه

(28) الحديث مروي في صحيح البخاري

المنهاج، ولا ينبغي أن يجري فيه ما ليس متوقعاً منه. وعندئذٍ تظهر الحرفيةُ وحذاقةُ المهنة.

ومن أهم ما يُستخلص في هذا الموضع أنه من متطلبات التدريس أن تُحدَّد الكفاءةُ المعرفية للمدرِّس بالاستناد إلى مستوى الطالب؛ كأن يُشترط التفوُّقُ عليه بدرجاتٍ فارقة. والذي يجب أن تُقاس كفاءةُ المدرس بمستوى المعرفة في ميدان التخصص. كأن يكون إتقان المعرفة المكوِّنة لحقلٍ شرطاً كلياً؛ بمعنى لا يخص أحداً دون غيره، أما الإحاطةُ فمن شروط الباحث المتخصص لا المدرس.

3.2. تدريس العربية للناطقين بغيرها

نفترض مدرِّساً قد استجمع ما سبق من المؤهلات والكفاءات، وهو مقبل على تنفيذ منهاج لغوي محكم البناء، لأن مُبرْمِجه اكتملت لديه العدةُ المعرفية والمهنيةُ اللازمةُ لصناعة المنهاج. فما الخطوات العملية التي ينبغي القيام بها في كلِّ درس؟

أولاً. التحضير، يُشكِّلُ مرحلةً أساسية بها يتعلَّقُ نجاحُ الدرس أو فشلُه، وخلالها يتمُّ أحدُ الأمرين: إما إعدادُ المادة اللغوية والثقافية من مصادرها بقصد تدريسها لطلبة المستهدفين خلال حصة محدَّدة زمنياً، ويتولاه المدرِّسُ إنْ لم يكن مزوَّداً بمنهاج لغوي معدٍّ من قبلُ. ونجاحُ هذا الضرب من التحضير أو فشلُه مرهونٌ بما إذا كان في إطار مخطَّطٍ منهاجي معدٍّ مسبقاً أو كان ارتجالياً، كأنْ يُعتنى بكلِّ درسٍ مادةً تعليميةً بصرف النظر عن الارتباطات العضوية بين الجميع. وهذا الصنف من التحضير شائع في المدارس الإفريقية والآسيوية التي تُعلِّم اللغة العربية بغير منهاج لغوي أو كتاب مدرسي، وإنما يُوكلُ إلى المدرس المحلي تلقينُ الأطفال ما عرف من العربية وثقافتها الإسلامية، ولن نتعرَّض له حالياً.

أما تحضيرُ المدرّس المزوّد بمنهاج لغويٍّ فينحصرُ، فضلاً عن تدريب الاستئناس، في العناصر التالية:

أ) الاستيعابُ التامُّ للمادة التعليمية المبرمجة خلال الحصة الرسمية المحدّدة.

ب) التمثّل الجيّدُ لأسلوب تدريسها كما هو مقترَحٌ في المنهاج.

ج) التقيُّدُ بالمادة التعليمية وبأسلوب تدريسها.

د) سدُّ ما فيهما من الثغرات إنْ وُجدتْ.

هـ) إضافاتٌ لترسيخ المادة اللغوية ولتجويد أسلوب تدريسها

و) ضبطُ الحصيلة التي ينبغي أن يجنيَها الطلابُ من الدرس. وهذه العناصر جميعُها ينبغي أن تكون واضحة في ذهن المدرس حاضرةً فيه قبل الشروع في مزاولة التعليم وتوفير شروط التعلُّم.

ثانياً: التمهيد: وهو تمارينُ متنوّعةٌ تستغرق دقيقتين أو ثلاثاً؛ تُفتتح بها حصّةُ الدرس، غايتُها حضُّ الانتباه السماعي والبصري لدى الطلاب قبل أن عرْضِ نصِّ الدرس.

ثالثاً: السماعُ: مرحلةٌ يُعرَضُ خلالها نصُّ الدرس مسجّلاً أو المقروء قراءةً جيدةً مرتين أو ثلاثاً، وفي كلِّ مرَّة يُطلبُ من الفصل أن يُردِّدوا أشتاتاً مما التقطوا من كلمات أو جمل وعبارات.

رابعاً: الفهم: خلاله يُعرضُ نصُّ الدرس عبارةً عبارةً بهدف بيان دلالتها من خلال بيان دلالة مفرداتها الجديدة. وعندئذ يتعيّنُ توظيفُ ما يُوفّرُ المنهاجُ من وسائل مساعدة على الفهم، وأن يزيد المدرِّسُ من خبرته التشخيصية للمعاني، وأن يُعوِّد الفصل على المشاركة في تمثيل ما فهموا. وفي نفس الوقت ينبغي تجنُّبُ شرحُ مفردةٍ بأخرى إلا إذا كانت هذه الوسيلة موظّفةً في المنهاج، كما لا يستقيم توسيل لغةٍ معروفة لتفهيم شيءٍ في لغة مطلوبة.

خامساً: الحفظ؛ مرحلةٌ تلي الفهم، خلالها يتوزَّعُ الطلابُ إلى مجموعاتٍ بعدد شخصيات الحوار في نص الدرس، وأهدافُ المرحلة متعدِّدةٌ.

أ) ترسيخ عبارات النص مبنىً ومعنى.

ب) مزاولة الكلام بالترديد الضروري لتكوين مهارة المحادثة.

ج) تخزين معجم الدرس كما هو مركَّبٌ في النصِّ.

سادساً: الوصفُ؛ قبل تناول ما يجري في هذه المرحلة من نشاط تربوي ينبغي أن نشير هنا إلى أنَّ كلَّ درسٍ في المنهاج اللغوي يتألَّفُ أولاً من معجم، وهو ثابتٌ تتبدَّل مفرداته ومحلُّ معالجتها مرحلةُ الفهم كما سبق وثانياً من قواعد تأليفه، وهي متناوبة؛ كأن يُقتصرُ في درسٍ على قاعدة صوتية، وفي الذي يليه على قاعدةٍ صرفية، وفي ثالثٍ على قاعدةٍ تركيبية، وفي غير ذلك على قاعدة اشتقاقية ومحلُّ معالجة القاعدة المستهدفة هو مرحلة الوصف ويكون ذلك على النحو التالي:

(أ) استخراج ما تردَّد في نصِّ الدرس من عباراتٍ متضمِّنةٍ للقاعدة المستهدفة، وكتابتُها على السبّورة مما يُساعد على الملاحظة وإجراء المقارنة، كما في المثال التوضيحي الموالي.

1 فرَّ الخائفُ كما يفرُّ الجبانُ	II جرَّ الثورُ محراثاً ويجرُّ الحصانُ عربةً
II ما حلَّ مالٌ على مغتصب، ولا يحلُّ دمٌ على ظالمٍ	II ما حلَّ معاندٌ مُشْكلاً، ولا يحلُّ عيٌّ مسألةً

(ب) ملاحظةُ المتردد في الأمثلة وصولاً إلى أن هناك فعلاً مضعَّفاً[29]، يتكرَّر الواحد منه في نفس العبارة مرةً بصيغة الماضي وأخرى بصيغة المضارع، وأن المتغير تعاقبُ الكسرة والضمَّة على عين

(29) مصطلح المضعَّف يخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد نحو شدَّ وفرَّ، فيختص المضاعف بالفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل حصْحص وزلزل وحلحل وصعصع

المضارع للتفريق بين المجموعة (1) التي تضم فعلاً مضعّفاً صرفياً مكتفـــياً بالمرفوع تركيبياً، والمجموعة (1) التي تحتوي على مضعّف متجاوزٍ المرفوعَ إلى منصوب

(ح) بناء الطالب في ملكته اللغوية للقاعدة الصرفية التالية:

(فعل المضعّفُ تُكسَرُ عينُ مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدّياً) ويكون قد باشر استنباط هذه القاعدة من استعمال اللغة، ولم يعرفها بواسطة كلام الصرفيين، كأن يُعرض الناظمُ عليه قولَ ابن الحاجب في الشافية «وفي المضعف المتعدي الضمُّ... يلزمُ مثلُ ضمّه يضمُّه»[30].

سابعاً: التثبيت: يُوخى في هذه المرحلة تحقيقُ هدفين أولهما تأكيدُ القاعدة المستخلصة بواسطة عملية النسج على المنوال، كما في النماذج التالية

i أنَّ المريضُ ولا ... الميّتُ

جفَّ النهرُ ولن ... البحرُ

شبَّ الولدُ وسوف ... الرّجلُ

ii عضَّ كلبٌ طفلاً ولا ... خروفٌ أحداً

قصَّ حلاّقٌ شارباً وسوف ... مساعدُه لحيةً

وثانيهما تلقينُ ما قد لا يستجيبُ للقاعدة المستهدفة، ويكون بحصر أكبر عدد من الأفعال التي اشتهرت في الاستعمال مخالفةً للقاعدة من قبل (مرّت العاصفةُ وسوف تمرُّ أخرى)، (ما طبَّ مشعوذٌ مريضاً ولن يطبَّ مثلُه أحداً).

ثامناً: التدريبات، تشكّلُ هذه المرحلة القسم الثاني من الدرس

---

(30) ابن الحاجب، الشافية في التصريف.

المتميّـز بالتمرُّن على استعمال المكتسب، ويتكون من تمرينات قصيرة: تُنجز داخل الفصل تحت مراقبة المدرِّس، وأخرى منزلية تُصحَّح استقبالاً. وكلُّ تمرينٍ ينبغي أن يرتبط بالمدروس وأن يتألّف من مطالب دقيقة لا تحتمل أكثر من جوابٍ، ومن معطياتٍ واضحةٍ تُساعدُ الطالبَ على الاهتداء إلى المطلوب.

4.2. قابليةُ الطالب وحاجاتُه

مهما كان المنهاج اللغوي محكم البناء وكان المدرِّسُ ماهراً في مجال تعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها فإنّ النتيجة المرجوة قد لا تحصل بالنسبة المئوية المنتظرة إذا لم يتفاعل الطالبُ في النسق التربوي بشكل جيِّدٍ. ويكون تفاعُلُه ضعيفاً إذا اختلّ التوازنُ بين المنهاج والطالب لأحد العاملين التاليين:

أ) أن يكون خرْجُ المنهاج غير موافقٍ لحاجةِ الطالب ورغبته، كأن نعرض فئةٌ ترغب في دراسة العربية بهدف الاطلاع على تراثها، لكنَّ المنهاج المستخدم يركِّز على التواصل الشفوي قصد السياحة في وطن العربية والاتجار مع أهله.

ب) أن يكون مستوى المنهاج غير مطابقٍ للمستوى الذهني أو الوعي الثقافي لدى الطالب. كأن نُقدِّم له مادةً لغوية وثقافيةً أعلى من مستوى نُضْجه الذهني أو دونه بكثير. وعليه يكون كلا العاملين عائقاً للتفاعل الجيد الذي يُؤتي في الطالب النتائج المرجوة.

5.2. القابليّة لتعلُّم اللغة الثانية

لقد تبيَّن أن توافق المستويات وانسجامها من شروط نجاح العملية التعليمية بنسبةٍ مرضية. وعند التساؤل عن مصدر الانسجام أو الاختلال نبدأ من جهةِ الطالب، لأنه عنصرٌ في النسق التعليمي منفعلٌ؛ إذ يظلُّ في

جميع الأحوال هدفاً. بقي أن يكون مصدرُ ذلك اعتبار أو إعمال قابليّة العنصر المستهدف خلال بناء المنهاج النحوي. وتكون قابليّته الطالب كحاجته في وجوب الاعتبار في مرحلة التخطيط لإعداد المنهاج وبنائه، وإلاّ تولّدَ عن إغفالهما استرخاءٌ ذهنيٌّ، وبالتالي ضعفُ النتائج المستحصلة

يندرج في تحديد قابلية الطالب عاملان اثنان؛ أولهما قاعدي ينحصرُ في مستوى نُضْجه الذهني، وثانيهما يبني على الأول ويتمثّلُ في عنصر التشويق. ومن المعلوم أنّ كلا العاملين متغيّرٌ، لكن في حدود تتعلّق بأعمار الطلاب المصنّفين عادةً إلى صغارٍ وكبارٍ ومن هذا ننطلق عكس القولُ بكلّ اطمئنان إنّ المنهاج النحوي الموضوع للمبتدئين في دراسة العربية لا يصلح للصغار والكبار على السواء، وإلا تحكّماً ما بين الفئتين من فوارق في النضج الذهني والوعي الثقافي

أ) النضج الذهني: كما يتشخّصُ في جملة من الأنشطة كسرعة الفهم وجودة التحليل وسلامة التصنيف وحفظ المكتسب وتمثّل المطالب واستدعاء المقدمات وتنظيم المعطيات واستخدام قواعد الاستدلال واستخلاص النتائج والبرهنة على صحتها ونحو هذا بدءًا من منطلق الاستعداد إلى كامل الإبداع، لا يحصل طفرةً ولا في زمان قصير وإنما يتدرّجُ بالاستخدام المتواصل لجميع الملكات الذهنية[31]، ومن ثمّة ينتقل صاحبُها عبر مستويات من الوعي الثقافي المتآلف في كلّ مستوىً من تراكم معرفي محصور، ومن قدرة معينة على التفكير انطلاقاً من التصوُّر السابق للمفهوم من النضج الذهني يجب أن يختلف مستواه لدى الصغار عنه لدى الكبار، وهذا الاختلاف ينعكس في جميع ما سرد من الأنشطة الذهنية. وقد يستقصي في

(31) للوقوف على مختلف الملكات الذهنية، كما تُتصوَّرُ في الاتجاه الكسبي، انظر القسم الأول من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

سياق هذا البحث استقصاءُ كلٍّ منها لدى الفئتين، لكنّ هناك تناسباً عكسياً بين مستوى النضج الذهني ودرجة القابلية للمادة الدراسية؛ كما هو مفصّلٌ على النحو التالي:

إذا انخفض مستوى الوعي الثقافي لدى الطالب ارتفعتْ نسبةُ قابليته، وهذه الحالةُ تسمح بتلقين المعارف المبرمجة في المنهاج مجرَّدةً من أدلّة صدقها، إلاّ أن فهمها السليم مشروطٌ ببساطتها واتساقها، الشيءُ الذي يفرض أن يُنتقى من النسق اللغوي والديوان الثقافي ما هو بسيط مركز هادف.

بارتفاع مستوى الوعي الثقافي نتيجه التراكم المعرفي تنخفضُ نسبةُ القابلية، وفي هذه الحالة يحتاجُ تثبيت المعارف المقدّمة، سواءً كانت لغوية أو ثقافية، إلى اقترانها بأدلّة التصديق. فإذا كانت المعلومة لغوية استحكمت بالقاعدة العالية بشواهدها استحكام الفكرة الثقافية بالتحليل المكوِّن لنص الدرس.

وفي كلتا الحالتين يحسن في التلقين الثقافي أن يُتجنّب الأسلوبُ الوعظي المباشر، كما ينبغي العدولُ في الدرس اللغوي عن تلقين القاعدة بواسطة وصف النحاة وقد بيّنا في أكثر من موضع أن اللغة لا تُكتسب بواسطة كلام النحاة عن قواعدها

ب) التشويق إلى العربية وثقافتها هو العامل الثاني للزيادة من قابلية الطالب، وهو غيرُ الأناقة في العرض القائم على جمالية التصميم والتنسيق والاستخدام الفني للألوان ونحوها من المؤثرات الصوتية التي تؤدّي مجتمعةً دور مختلف الحسِّيات التكميلية. وليس هو بالألعاب التربوية التي تجمع بين الترفيه والتعلم.

وإنما يعني التشويق هنا إظهارُ ما في العربية من خصائص لغوية

محكمة قد يعزُّ مثلُها في غيرها، وأن يكون ذلك بأسلوب واصفٍ لواقع لغـوي بموضوعية تامة، وبعيداً عن الامتداح والتشريف، أو المقاربات الـتي تُنقّـصُ من لغةٍ وترفع من أخرى، لما يترتّبُ عن ذلك من النفور. وكذلك الأمر بالنسبة إلى ثقافة العربية، إذ يجب أن يُقدَّم منها ما يُعتقدُ في غيرهـا مـن الـثقافات، ويُشكِّل جانب القوة في حضارة القرآن ونقضُيها جانب الضعف في سواها من الحضارات البشرية. مع الابتعاد طبعاً عن المقاربات المادحة في ثقافة والقادحة في غيرها.

ومن لوازم عامل التشويق أن تعكس العربيةُ شيئاً من الثقافة المحلية بهدف زرْع الإحساس في النفوس بوطنية هذه اللغة وإن كانت وافدةً. يلـزم عنه أن تتألّف ثقافةُ العربية من قسم أول ذي مضمون إسلامي صـرف، وقـسمٍ ثانٍ ذي محتوى محلي يرتبط بوطن النشأة أكثر من ارتباطه بأوطان العربية الممتدة من المحيط إلى الخليج وقد دلّت التجربة أن الكتب المدرسية المقدَّمة من بلدان عربية إلى مثلها الإفريقية لا تلقى الإقبال المنتظر بسبب تضمُّنها لمحتويات وطنية أجنبية عن وطن النشأة

6.2. تعليم العربية لأغراض خاصة

ومع توافر عامليْ القابلية والتشويق قد لا يتفاعل الطالبُ جيداً مع منـهاج إذا كان محتواه لا يفي بالغرض ولا يستجيب للحاجة الخاصة. وغـيرُ خـافٍ أن دراسة اللغات لأغراضٍ خاصّة من الموضوعات التي اسـتأثرت بالـبحث في حقـل تعليم اللغة لغير أصحابها[32]. وللغات الأوروبـية في هذا المجال تجاربُ كثيرةٌ تُؤكّد الفرق بين تعليم اللغة لغير

(32) راجـع مثلاً: Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.
Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours ،Ed. Hachette.

أصحابها مطلقاً وتعليمها لأغراض خاصة. وما في الموضوع يمكن إجماله على النحو التالي:

أولاً. المحتوى على قدر الافتقار. لقد صار من المؤكَّد نظرياً وتجريبياً أنّ إعداد درسٍ أو بناء منهاج بصرف النظر عن الحاجات المختلفة لكبار الطلاب خاصّةً لا يُجدي كثيراً في مجال تعليم اللغة لغير أصحابها

ثانياً: ضبطُ الحاجات الخاصة قبل إعداد الدرس أو بناء المنهاج: وهذه بالقسمة الأولى نوعان: حاجاتٌ لغوية وأغراضٌ قطاعية.

أ) الحاجات اللغوية تتنوّع تبعاً للمهارة اللغوية التي يقع التركيز عليها، إذ ثبت أن ليس الجميعُ يدرس نفس اللغة لنفس الحاجة فبعضُ الطلاب يعنيه من دراسة لغة ثانية أن يُتقن مهارة القراءة بهدف الاطّلاع على ديوانها الثقافي، حتى إذا فهمه الفهم السليم عبَّر عنه من جديد بلغته الأولى وهذه حاجة أغلب الباحثين كالمستشرقين قديماً وغيرهم من المترجمين والصحفيين والاستخباراتيين المكلفين عادةً برصد الأفكار وتتبع الأخبار وكتابة التقارير عنها باللغة الأصل وبعضُهم الآخر يدرسُ اللغة الثانية لإتقان مهارتيْ القراءة والكتابة لأغراض مختلفة، منها التمكُّنُ من إدراج أفكارٍ من ثقافة اللغة الأصلية في ثقافة اللغة الثانية، لكي تنتشر بين الناطقين بهذه الأخيرة على أوسع نطاق. ومن نماذجه ما وُضع قديماً من الإسرائيليات في كتب الحديث والسيرة والتفسير. أما الحاجة اللغوية الثالثة وهي الغالبة فتزيد على السابقتين بمهارة المحادثة، ويكون الطالب باستيفاء المهارات الثلاثة قد امتلك القدرة على توظيف اللغة المكتسبة كما لو كان من أهلها

وقبل الانتقال إلى تناول الأغراض القطاعية أو الخاصّة ينبغي التنبيه

إلى أن سنن القواعد اللغوية لا يخضع للاختيار، إذ يكون اكتسابُه ضروريّاً أيّاً كانت الحاجةُ اللغويةُ أو الغرضُ القطاعي. وبعبارة أخرى اكتساب سنن القواعد إجباري واستعمالُه اختياري؛ إذ للطالب أن يُوظّف قواعد اللغة بمعجم خاصٍّ أو عامٍّ فيما يُفيده أكثر.

ب) الأغراض القطاعية تُلمسُ في معجم اللغة دون قواعدها، ويكون تعدُّدُ هذه الأغراض سبباً في تنوُّع معجم اللغة وانقسامه إلى معاجم حقليّة. ومن المعلوم أن معجم اللغات مقسمٌ، باعتبار عموم الانتشار أو خصوصه، إلى قسمين رئيسيين:

- معجم أساس؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما كان عامّاً؛ أي كثيرَ التداول، قريبٌ من المستعمل لشدَّة التصاقه بأنشطته الأولية وبالأشياء التي تُحيط به. ويُفترضُ فيه أن يشكّل متْن دروس المستوى الأول من المنهاج بصرف النظر عن الحاجة اللغوية والغرض القطاعي المرغوب فيهما.
- معجم خاص؛ يضمُّ من مفردات اللغة ما دلَّ على موضوعات ومفاهيم تنتمي إلى حقلٍ معيَّنٍ، ويكون مستعملةً فيه بدلالاتها الاصطلاحية كما تعارف عليها أهلُ الاختصاص في ذلك الحقل.

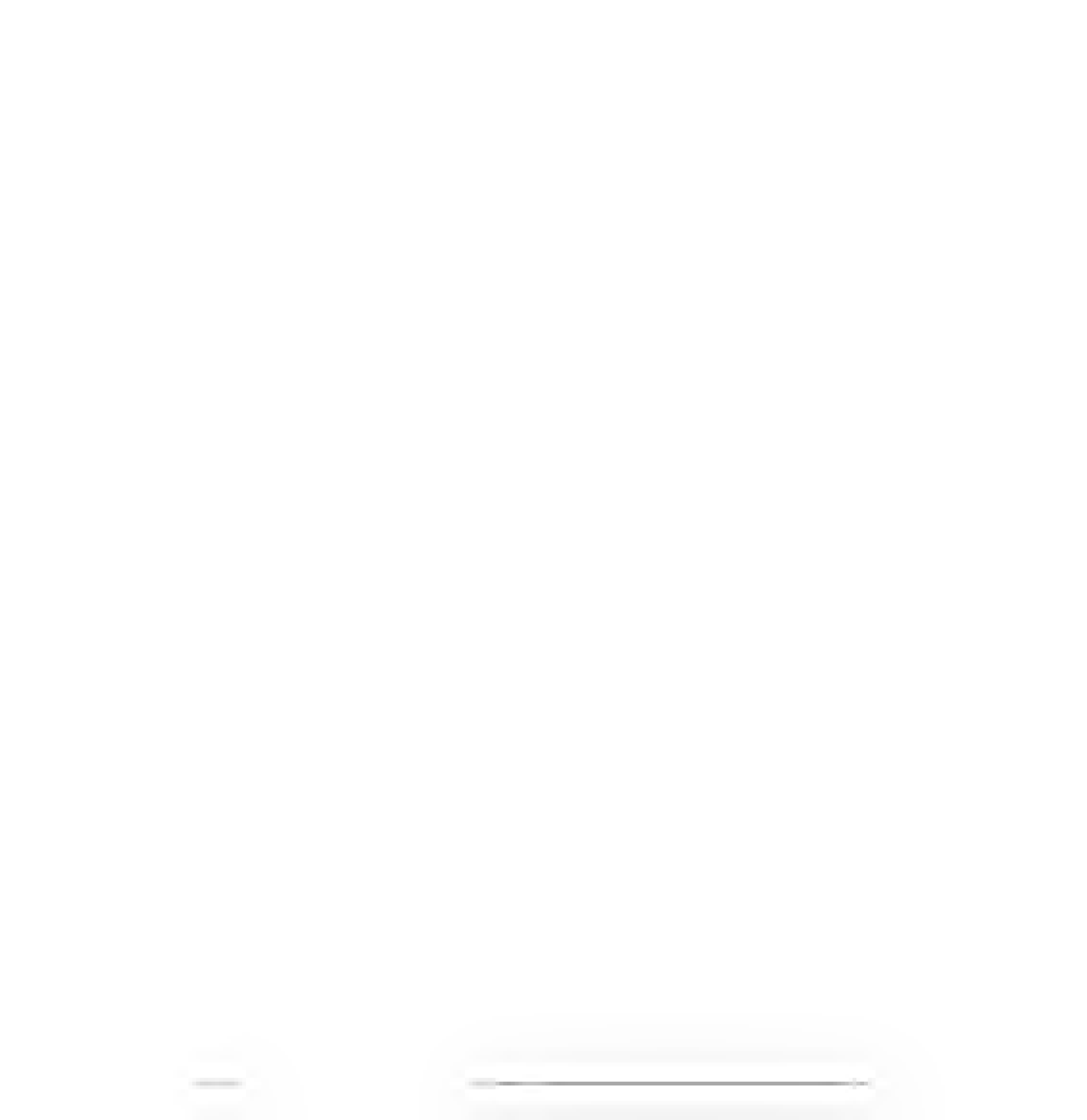
والمعجم الخاصُّ يجب بدوره أن يتعدَّد بتعدد الحقول المعرفية والأنشطة القطاعية. فمعجم السياحة والتسوق مغايرٌ لمثله المستعمل في الترفيه والرياضة، وكلاهما غيرُ المستعمل في السياسة والعسكرية، أو في التجارة والمالية، أو في الصناعة والفلاحة. كما أن معجم الطب والصيدلة غير معجم الجغرافيا والمناخ والفلك وكذلك يستمر في سائر المعاجم الحرفية كالحدادة والنجارة

والحياكة والخلافة. ولسنا من ألّف قديماً من معاجم المعاني[33] النموذج الذي ينبغي الاقتداءُ به في تكوين المعاجم الخاصة بمحاور التي تُبنى عليها المنهاج لأغراض قطاعية. وتشكّلُ مفرداتُ المعاجم الخاصة من دروس مستويات متدرّجة بعد مفردات المعجم الأساس.

المعجم الحضاري يجمع بين خصائص المعجمين الأساس والخاص، لكونه يضم المفردات الشرعية التي يتألّف منها الخطابُ الشرعي؛ من قرآن كريم وحديث شريف، إضافةً إلى مفردات القيم الحضارية المرتبطة بالممارسات اليومية في شتى مجالات الحياة.

والمعجم الحضاري من الأغراض الخاصة التي يرغب فيها طلابُ العربية في البلدان الناطق أهلُها بغير العربية، وهو الأنسب للصغار من أبناء المسلمين بصرف النظر عن وطن الإقامة. ولدوره الخطير في صياغة شخصية المسلم ينبغي إحكامُ إدراجه في المنهاج بصفته الآلية الناجعة لفتح كلّ مستغلق في خطاب شرعي أو في عبارة حضارية

(33)معجم المعاني مستعمل في مقابل معجم الألفاظ، للتوسع في الموضوع نظر الباب الأول من كتاب حركة التأليف عند العرب في اللغة والأدب للدكتور أمجد الطرابلسي



الفصل الثالث

بنية المنهاج اللغوي

مقدمة

يُفترضُ في كلِّ منهاجٍ لغوي أن تكون له بنيةٌ محدَّدةٌ تضطلع بوظيفة مرصودة. أما وظيفتُه فتنحصر في إكساب الطالب الناطق بغير العربية القدرةَ على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاذ المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة. وليَنقُلِ المنهاجُ الطالبَ من العجز إلى القدرة يجب أن تكون له بنيةٌ مناسبةٌ لتأدية هذه الوظيفة؛ بحيث تتألف بنيةُ المنهاج من مكوِّنات مصنوعة، لكلٍّ منها دورٌ محدَّدٌ في اكتساب عنصرٍ من عناصر القدرة على التواصل.

يلزم عن المثبت أعلاه أن تكون عناصرُ القدرة التواصلية أسبق من مكونات بنية المنهاج؛ يعني ذلك أن الانطلاق يجب أن يكون من هذه العناصر لاستبانة المكونات البنيوية ومحتوياتها من الموادِّ الدراسية. إذ بالتحديد الدقيق لعنصرٍ في القدرة التواصلية يتعيَّنُ بالضرورة محتوى المكوِّن البنيوي الضامن لتحقيق ذلك العنصر، كما سيتضح فيما يلي.

اكتساب القدرة على التواصل، أو على أيِّ عملٍ آخر، يحتاج إلى مقوِّمين اثنين: أولهما تلقينٌ يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً. وثانيهما تدريبٌ ينفع في تكوين العادة على إجادة استعمال المستفاد. إذن لا يخلو منهاج لغوي من هذين المقوِّمين المترابطين على النحو المذكور.

والتلقين كالتدريب كلاهما متشعّبٌ إلى فرعين متلازمين. فالأول يتألّف من التعليم حيث يكون المدرِّسُ مصدراً للفائدة المستقرَّة في ذهن الطالب، ومن التعلُّم المنبعث في الذهن من المخزون فيه. أما التدريب فيتألّف بدوره من التمرين على الاستعمال المباشر للمختزن في الذهن، ومن التمرُّن على التصرُّف الشخصي فيه.

3. القدرة التواصلية: مكوِّناتُها

الانتقالُ من العجز على التواصل باللغة المستهدفة إلى القدرة يستلزم امتلاك الركنين التاليين:

أ) نسقٌ من القواعد محصورةِ العدد والموزّعة على الفصوص النحوية الأربعة[34]

(34) اللغة في نظرية اللسانيات النسبية مفصَّصةٌ إلى أربعة فصوص متوالية توالي قوالب النموذج النحوي المبني لوصف اللغة. أولها فصٌّ صَنْعيٌّ يتألّفُ من مكوِّن صنْعيٍّ محتواه عددٌ محصورٌ من الطائق وحروفها المستعملة في اللغة بما فيها الصوامت والصوائت، ومن مكوِّن صنعيٍّ يضم قواعد تأليف الطائق لتكوين مقولات المداخل المعجمية الأصول. وثانيها فصٌّ معجميٌّ؛ وبالتحديد القسم الأول من المعجم المتكوِّن من المفردات الأصول، وهي التي لا تُؤخذ من شيء قبلها وتسري في فروعها، ويكون اكتسابُها بالاستقراء التام سماعاً مفردةً مفردة. وثالث الفصوص الفصُّ التحويلي المتألّف من صنفين من القواعد: قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستعمل لاشتقاق بعض الكلمات من بعض؛ كقاعدة اشتقاق المغالبة من المشاركة. وقواعد صرفية ذات طبيعة صورية، تُستعمل لنقل المقولة من بنية إلى أخرى، كقاعدة نقل (قال) إلى (قيل). ومهمة الفص التحويلي تنحصر في توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، فينشأ القسمُ الثاني من المعجم الذي ينفرد بضم المفردات الفروع التي يُكتسَبُ أغلبُها استنباطاً. والفص التحويلي كما نرى واقع بحكم وظيفته داخل الفص المعجمي بين مدخلات الأصول وفروعها. ورابعها فص تركيبي يأتي بعد الفص المعجمي مباشرة، وهو في اللغات الوظيفية كالعربية متفرِّعٌ إلى مكونات ثلاثة: أ) مكوِّن تأليفي يضم عدداً محصوراً من العلاقات الدلالية لتأليف المداخل

ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية، عددُها غيرُ محصور وهي بمجموعها مختزنة في أذهان مجموع الناطقين باللغة. ومفرداتُ المعجم الذهني تـُجمَّع، كما تقسَّم، في معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة ومعجم حضاري، من بعضها يُغترف متْنُ المنهاج بحسب الغرض القطاعي المطلوب.

تناهي قواعد النصوص النحوية مع عدم تناهي مفردات المعجم[35] يستوجب أن يتركّب كلُّ درسٍ في المنهاج من قاعدة نصّيّة أو قاعدتين على الأكثر، ومن عدد من المفردات المعجمية يتراوح بين العشرين والخمسين مدخلاً منها المستعمل والجديد. وبعبارة أخرى إن النصّ النحوي الثابتَ في كلِّ درسٍ هو المعجم، بينما النصوص الثلاثة فمتناوبة متعاقبة، كما سيتضح بعد قليل.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه أن القواعد النصّيّة المتناوبة ومفردات المعجم الثابت كلٌّ ذلك يجب أن يكون في خدمة أحد مكوّنات القدرة التواصلية. فالمعجم الحضاري مثلاً يكون خادماً لنوعٍ من التواصل مع حضارة القرآن، في حين يكون كلُّ صنفٍ من القواعد نصية خادماً لاكتساب أحد مكوّنات القدرة على التواصل الحضاري.

المعجمية في مركبات وجمل. ب) مكون إعرابي يضم علاقتين تركيبيتين للربط التركيبي وإسناد علامات الإعراب إلى التراكيب في الجملة أو الخطاب. ج) مكون ترتيبي يضم قواعد ذات طبيعة تداولية تُنضّد مكونات الجملة في مواقعها المحدَّدة تداولياً. للمزيد من التفصيل راجع الجزء الثاني من كتابنا الوسائط اللغوية. وكذلك بحثنا المنشور بعنوان «النصوص العربية وقوالب نحوها» في مجلة التاريخ العربي، العدد 17 عام 2001

(35) لقد استقرّ حالياً أن المعجم غير القاموس؛ فالأول ذهني يضم مفردات غير متناهية، وهي موزعة بنسب متفاوتة في أذهان جميع الناطقين باللغة، بينما الثاني ورقي محصور المفردات بحسب ما استطاع اللغوي أن يجمعه من كلام الناس وأن يُدوِّنه في كتابه

الذي يحصل به الانتماءُ إلى هُويةٍ حضارية، أو التواصل المهني الذي يكون به الانخراط في أحد الأنشطة الإنتاجية والخدَميَّة، أو التواصل المعاشي الذي به قوامُ الحياة اليومية.

والتواصلُ، بمعنى الإبانة عن المعاني النفسية باستخدام الرمز اللغوي في أيِّ مجالٍ جرى هذا الاستخدام، لا يخرج عن نوعين: أحدهما شفوي يُقْدرُ عليه بامتلاك **مهارة السمع والنطق**. والآخرُ تحريري يُقْتَدرُ عليه بامتلاك مهارتيْ الكتابة والقراءة. وبينهما في ما يأتي النظرُ في علاقات النصوص اللغوية بمهارات القدرة التواصلية

1.3. دور النص النُّصْغي في تعويد السمع وترويض جهاز النُّطق

النصُّ النُّصغي، كما أسلفنا في الفقرة (34) أعلاه، يتألّف محتواه من نطائق اللغة العربية[36] وقواعد تأليفها[37] ابتغاء تركيب القَوْلات[38] التي يستخدمُها النصُّ المعجمي لتكوين المداخل المعجمية الأصول.

---

(36) نطائق اللغة العربية، بصرف النظر عن بدائلها اللهجية مستحسنة أو مستقبحة، تتكوّن من ثمانية وعشرين صامتاً، (ء ب ت ث ج ح خ د ذ ر ز س ش ص ض ط ظ ع غ ف ق ك ل م ن هـ و ي)، ومن ستة صوائت فضلاً عن السكون (ثلاثة قصار وهي الفتحة والضمة والكسرة، ومثلها طوالٌ وهي مدودُها) للمزيد من التفصيل انظر مقال «التصويتات النطقية وبدائلها اللهجية» المنشور في حوليات الجامعة الإسلامية بالنيجر، العدد5 لعام 1999 وكذلك مقال «النطق في الأساس الصوتي» المنشور في مجلة التاريخ العربي، العدد 16 لعام 2000

(37) من قواعد تأليف الصوامت إذا اجتمع في القولة حلقيان قُدِّم المجهورُ على المهموس ومن قواعد تأليف الصوائت امتناع الخروج في القولة من الكسر إلى الضم

(38) مصطلح القولة يصدق، في إطار اللسانيات النسبية، على اللفظ المسموع المقترن بالمعنى المفهوم المتداول عليه بمصطلح الكلمة وعليه يجب أن يتحول القولُ إلى قولاتٍ كما يتحول الكلامُ الموازي له إلى كلمات. وكل مدخل معجمي فهو مؤلّفٌ من قولة منطوقة مقترنة بكلمة مفهومة.

والعربية، كسائر اللغات البشرية، تشترك مع غيرها في نطائق وتتميز بأخرى، من هذه الأخيرة تكاد العربية تنفرد بالحلقيات (ء.هـ.ع ح)، والمطبقات (ص ض.ط.ظ)، ونحوها مما قد لا يوجد في الكثير مثل (ق)، أو في الغالب مثل (ح).

ومن المعلوم أن النطائق المشتركة بين اللغات لا مشكل في سماعها ولا في نطقها، وبالتالي لا داعي إلى برمجتها في دروس تكوين مهارة السمع والنطق الضرورية لفصاحة القول. الشيء الذي يستوجب التركيز على النطائق الخاصة بالعربية. وقد بينا في أكثر من موضع[39] أن امتلاك الحلقيات والمطبقات لا يكون عن طريق وصف مخارجها وصفاتها، بل أثبتنا بأدلة حاسمة أن نحو النحاة عموماً لا يفيد شيئاً كثيراً في اكتساب اللغات، ولا يُتوسَّلُ إليها بكلامهم عنها. فقد يستظهر المرء الكثير من المنظومات اللغوية، ومع ذلك لا يُطاوعُه جهازُ النُّطق على إصدار النطائق من أحيازها، ولا يُوفّيها ما تستحقُّ من الصُّوَيْتات الداخلة في تشكيل كلّ نطيقة. كما لا تستقيم على لسانه العبارةُ عن أفكاره، وهو حافظٌ لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً

وإنما يكون تعليم النطائق مشافهةً، وذلك بالجمع بين تعويد الأذن على التقاط القيم الخلافية التي تميّز كلّ نطيقة وبين ترويض أعضاء جهاز النُّطق على التحرُّك في عرف الزمن مشكِّلةً الأحياز التي تصدر منها النطائقُ المستهدفة. وعليه يكادُ يكون الدرسُ الهادفُ إلى تكوين مهارة السمع والنطق أساس الفصاحة[40] درساً في الرياضة البدنية، لأنه

---

(39) راجع الفصل الثالث من القسم الثاني في هذا الكتاب.

(40) مصطلح الفصاحة، كما اشتهر في الأدبيات التراثية، مقصور على الجانب الصوتي في المفردة المعجمية أو العبارة اللغوية، كما كانت البلاغة محصورة في الجانب الدلالي من العبارة. والفصاحة في علوم اللغة غيرُ بعيدة عن مصطلح التجويد في علوم القرآن. ونتوسع في المفهوم من الفصاحة في مستوى المفرد

موجّهةً إلى إعادة صياغة جهازٍ عضوي سبق بناؤه بمقتضى لغةٍ أولى ويحسن في هذا الدرس الاستفادةُ من الخبرة المتوفرة في مجال «تصحيح النطق»(41)، كما يُزاول في قطاع الطب.

ويهمنا حالياً بيانُ كيف يكونُ إدراجُ النطائق المستهدفة في مفردات يتألّفُ منها نصُّ الدرس. ويتحقق ذلك من خلال ثنائيات من المفردات المتقاربة وهي مداخل معجمية؛ مقولتُها واحدةٌ ودلالتُها مختلفةٌ وجناسُها القوْلي أو الصوتي ناقصٌ. يتعاقب على نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها نفسُ «الصُوَيْتُ النوويّ»؛ كالصفير والنفث الساريين بذاك التوالي في المجموعتين (/ز، س، ص/)، و(ث، ذ، ظ). وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لصدورها من أحيازها المتشكلة في نفس حجرة الرنين من جهاز التصويت، كالحلقيات (/ع، ء، هـ، ح/)، واللهويات (/ك، ق/)، ونحوها اللثويات والشفويات وهلم جرا.

وتطبيقاً لما ذكرناه يمكن التمثيل بالحلقيين (/ع، ء/) في تأليف بعض مفردات النص (5) التوضيحي على النحو الموالي.

(5) بلاغٌ خاطئٌ

أثَر شُرْطيٌّ هارباً، وبعد حين عثر عليه مُختبئاً

ش: اُخرُجْ منْ هُناك

هـ: لا أُريدُ، المكانُ هُنا ساخنٌ، وهُناك باردٌ

راجع النوع التاسع في الجزء الأول من كتاب المزهر في علوم العربية للسيوطي. وفي مستوى العبارة انظر كتاب سر الفصاحة لابن سنان الخفاجي. وفي المفهوم من التجويد راجع الجزء الأول من كتاب النشر في القراءات العشر لابن الجزري.

(41) تصويب النطق مستعمل هنا بمعنى المصطلحات الأجنبية Orthophonie و Logopédie و Speech and language pathologist

- ش: عجِّلْ بالْخُرُوجِ.

- هـ: أجِّلْ التَّهْديدَ.

ش: مَنْ أنْتَ؟ وأيْنَ تسْكُنُ؟

- هـ: أقْطُنُ هُنالِكَ في منْزلٍ بعيدٍ.

ش: ولماذا أتيْتَ إلى هُنا؟

هـ: كُحْ، كُحْ، كُحْ.

ش: كُفَّ عن السُّعالِ، وأجبْ عن السُّؤالِ

هـ: فقيرٌ لمّا جاعَ في مسْكنه جاءَ يَسْتطْعِمُ بنْتَ العمِّ.

- ش: ولماذا فررْتَ حين رأيْتَ الشُّرْطة.

- هـ: أنا أُبْصِرُ قليلاً لأنِّي أعْورُ، ولا أهْربُ لأنِّي أعْرجُ

ش: لا تتحرَّكْ منْ مكانك، أنت أسيرٌ.

هـ: تفضَّلْ ادْخُلْ، يومُكَ عَسيرٌ.

- ش: أنا المُفتِّشُ عمْرٌو، هلْ تَسْمعُني؟ البلاغُ خاطئٌ.

وليس في سياقٍ يسمح بوصف خطوات التدريس، لكنّه في مرحلة الترويض على إصدار الثنائي المستهدف ينبغي الحرصُ كلَّ الحرص على إشــعار كـل طالبٍ بموقع تكَوُّن الصيغتين في جهاز نُطقه حتّى يُحسَّ بالحيِّـز وبعمــل أعضائه في توليد الصُّوَيْت المشترك في نفس الحجرة، وبتحـرُّك نفس الأعضاء مرَّةً أخرى لإنتاج الصُّوَيْتات الفارقة. ويتكرَّر عمــل التحسيس بالحيِّز وبعمل أعضائه في القسم الأول من التدريبات، وذلك بالتمرين على أمثلة جديدة من قبيل ما يلي:

(6) - مُتألِّمٌ يشْعرُ ومتعَلِّمٌ يسْألُ

عَمَّرَ أرْضاً وأمَّرَ ناساً

إمارةٌ رائعةٌ وعمارةٌ رائقةٌ.

- شاءَ عِلماً وشاعَ ألماً.

أما التحقُّقُ من درجة الاقتراب من الهدف فيكون بمرور الطالب في القسم الثاني من التدريبات على ملْءِ الفراغ بالطرف المفقود في الثنائيات التالية.

(7) رَجُــلٌ يعِــدُ وآخَرُ .... بيتٌ عامرٌ فيه طفلٌ ....

مواعدُ كثيرةٌ و .... قليلةٌ.

عنَّ لهُ منْ خلْفهُ مواعمُ في الغُرف .... . موانعُ

فيها ..

أبٌ عادلٌ و .... خيّرٌ. سائدٌ منْصورٌ و . مكْسورٌ.

ضاء الْبدْرُ و . ... الظَّلامُ

قُــرئَ الكتابُ و . ... البابُ. فاجأنا زائرٌ و خبرُه.

رأيْتُ ذئباً و .... غنماً.

وإذا كان الغرْضُ لا يسمح بإضافة تدريباتٍ أخرى، إلا أنه لابد من كلمةٍ عن تقييم حصيلة الطلاب من دروسٍ تستهدفُ تعويد حاسَّة الـــسَّمعِ وترويض جهاز النُّطق. ويُتهيَّأُ هذا التقييم بتحضيرِ مجموعة من المفـــردات المـــتقاربة في صورة ثنائيات على النحو السابق، بشرط أن تكـــون مهجورةً[42]، أي معناها غامض، أو مرتجلةً[43] ليس لها دلالةٌ أصـــلاً. وذلـــك لمنْعِ الاهتداءِ من المعنى المفهوم إلى النمط المسموع ويكـــونُ إجراء التقييم في طورين: أولهما «أُكتب ما تسمع». فيه يُملي المـــدرِّسُ علـــى الطـــلاب المجموعة الأولى من الثنائيات موفيًا النطائق المتجانـــسة فيما الخلافية وثانيهما «تلفّظْ ما تقرأ»، حيث يُطلب من كـــلُّ طالـــب بالتناوب أن يُملي على زملائه عبارةً أو أكثر مركبةً من

---

(42)من أمثلة المهجور ندكر وأوبّه بحافه وغواغ كأكأ قومٌ وكفكع خروب

(43)يمكن التمثيل بعبارة مجرَّدةٍ من الدلالة بنحو ما يلي جوعدُ شوأمٌ وجوائدُ شنوعمٌ

ثنائيات أخرى. وعلى قدر فصاحة المعنى يأتي نجاحُ الكاتب في إقامة حروف العبارة.

لعله اتضحت أهميةُ التركيب البنيوي في درس التهجية، وبان دورُه أولاً في تربية حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْت الفارق في كل نطيقة، وقد أنيطت به وظيفةُ التمايز الدلالي بين المفردات المتقاربة. وثانياً في تدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاء بعينها من أجل تشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذ يكونُ الطالب الناطق بالعربية أو بغيرها قد شارف القدرة التي تؤهله لإصدار النطائق النمطية المستعملة في اللغة العربية، وبذلك يأمن الوقوع في الكثير من هفوات القول.

وقبل الانتقال إلى البحث في العلاقة القائمة بين فصاحة القول وبلاغة الكلام ودورهما في حذق مهارة المثاقفة والمحادثة لا بأس من الإشارة إلى أنّ التركيز على النطائق الخاصة بالعربية، كما صيغ في المبحث السابق، لا يلزم عنه إهمالُ باقي النطائق التي تكون مشتركة بين العربية وغيرها من اللغات المحلية. لأن ظاهرة تجميع النطائق في مجموعات متجانسة أو متشابهة يُقلّل من نسبة التمايز الصوتي بينها، الشيءُ الذي يتطلّبُ من حاسّة السمع مزيداً من الجهد لإدراك الفارق الضئيل المتمثّل أحياناً في التقابل الثنائي بين الجهر والهمس في نحو (زيْفٌ وسَيْفٌ)، وبين الترقيق والتفخيم في مثل (دليلٌ وظليلٌ)، أو الشدّة والرخاوة في (أمْرٌ وعمْرٌو).

وكلما تضاءلت القيمُ الصوتية الخلافيةُ التي يقوم عليها تمايزُ المفردات استعصى على حاسة السمع تخليصُ بعضها من بعض، وتعذّر على جهاز النُّطق تشغيلُ الأعضاء المعنية، وعندئذ يتصفُ لسانُ المرء بالعجمة بدلَ البيان. ومن الثنائيات التي تضاءلت قيمُها الصوتيةُ الخلافية

سرد ما يلي: (ترفٌ/طرفٌ)، (سفرٌ/صفرٌ)، (عدٌ/عضٌ)، (هرق/حرق)، (قلٌ/كلٌ)، (دريفٌ/طريفٌ)، (ثليلٌ/دليلٌ).

وهكـــذا يمكـــن بجمـــيع معظم نطائق العربية في صورة ثنائيات لإدراجهـــا في مفردات متقاربة، منها تتألّفُ عباراتُ الدرس ويكون الهدفُ من ذلك تنمية حاسّة السمع لدى الطالب، حتى تعتادَ أذنُه على التقاط الفروق الدقيقة بين المتجانسين والمتشابهين، ويرتاض جهازُ نُطقه علـــى الإتـــيان بها. ويُستفاد من المثبت هنا أن العجمة ونقيضها البيان ليست صفتين جِبِلّيتين، تُلازمُ إحداهُما قوماً والأخرى قوماً آخرين بل هما صفتان كسبيتان بدليل انتقال فصيح الأمس إلى صاحب عجمة في اللسان أو العكس

2.3. فصاحة القول من مقوّمات مهارة المثاقفة والمحادثة

ثـــبت أن الفـــصاحة من صفات القول الذي يصدق على البنية الـــصوتية التي تُسمع من العبارة اللغوية. وفي المقابل تكون البلاغة من صـــفات الكـــلام الذي يصدق على البنية الدلالية التي تُفهمُ من تلك العـــبارة. وعليه ينقلب الطالب فصيحاً إذا غادر طور العجز أولاً على تحـــييز حاســـة سمعه لبعض المفردات المتقاربة من بعض، وثانياً على إصـــدار جهـــاز نُطقه لنطائق اللغة من أحيازها الاعتيادية ثم انتقل إلى طـــور القدرة على إحكام نطائق العربية سماعاً ونُطقاً. ويتحوّلُ بليغاً إذا صار متمكّناً من القواعد اللازمة لنظم المعاني على قدر الاقتدار فالتعبير عنها بأنسب تركيب وقولها بأفصح لسان.

مـــن مميـــزات المستويات الأولى من دراسة العربية أو غيرها من اللغـــات البـــشرية أن يغلب على قول الطالب هفوات كثيرةٌ؛ منها ما ينجم عـــن اســـتعمال الـــبدائل الصوتية سواء كانت مستحسنة أو

مستقبحة[44]. كما يعرض لكلامه آفاتٌ متنوّعةٌ تجعلُ منه أقساماً متعدّدةً[45]. ومن آفات الكلام[46] نذكر مع النحاة ما يلي:

أ) المضطرب: وهو المختلطُ النظم القريبُ من الفهم مثل: (لن الطالبُ يركبُ على الطائرة). و(أجلسُ حتى في أمرك أنظرُ) وهذا الصنف متميّزٌ بعدم ائتلاف بعض كلماته، فاضطرب تركيبُ مقولاتها، إلا أنه مقبولٌ لإمكان تصويب المعنى وتصحيح المبنى واستمرار الحوار.

ب) المختبل: وهو ما لم تأتلف كلماتُه في نظم، وانتفى معه الفهمُ وإن تراكبت مقولاتُه في اللفظ. كأن يُقال: (رواجٌ كان حبيبتي سافرتُ بها من المطار). وهذا القسم عديمُ المقبولية لامتناع التصويب والتصحيح وتعذّر استمرار الحوار.

ج) الملغى: وهو «الذي لا يحصل بذكره فائدة، نحو قولهم: إليه

(44) مصطلح البدائل يُرادف ما سمّاه سيبويه الحروف الفروع المتولّدة من تحريفات في نُطق أصولها التي هي البدائل، وتبعاً لدرجة التحريف قسّمها إلى مستحسنة تجوز في قراءة القرآن ومتخيَّر الكلام، ومستقبحة لا تجوز في شيء من ذلك. للمزيد من التفصيل انظر ص 404 في الجزء الثاني من الكتاب. النسخة المصورة عن الطبعة الأولى بالمطبعة الأميرية ببولاق سنة 1316هـ.

(45) في مقدمات الكتاب قسم سيبويه الكلام إلى أربعة أقسام «مستقيم حسن، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، ومحال كذب». راجع توضيحه لهذه الأقسام في ص 8 في الجزء الأول من الكتاب. وجعلها أبو علي الفارسي ثمانية: صحيح سليم، وقبيح النظم قريب من الفهم، خطأ، وكذب مقرون بدليل الخلل فيه، والكذب العاري من الدليل على موضع العيب فيه، والمختل، والملغى، والمقلوب. انظر رسالته «أقسام الأخبار» منشوره في المجلد السابع من مجلة المورد العراقية لسنة 1978

(46) لا يخلو شيء من آفات تخصُّه، وآفات اللغة نوعان قولية وكلامية، وقد عبّر عنهما الشاعر بقوله

إذا كان في المعنيْ آفاتٌ مقدّرةٌ   ففي البلاغة آفاتٌ تساويها

بالحشية والأذنُ سامعة. لا معنى لشيء من هذا الكلام، وإن كان صحيح التأليف والانتظام»[47]. وهذا القسم لا يأتلف داخلياً ولا مع غيره لتأليف الخطاب، وبالتالي لا يسمح باستمرار الحوار ومن هذا الصنف مثال السكاكي (عُلِبَتْ الرومُ وظهر في عيون الذباب جحـــوظٌ)، فكان وَصْلُ الجملتين بالواو لتأليف خطابٍ واحدٍ من أسباب نشوء قسم الملغى من الكلام.

د) المقلوب: وهو القولُ مخالفُ تركيبُه نظم الكلام، والذي يستقيم بتصويب جزئيٍّ في مبناه، فيكون مهيئاً للائتلاف مع غيره بعلاقات نحـــو الخطاب كأيّ كلام آخر من صنف المستقيم الخالي من آفاته السـابقة ومـــن المقلوب مثالُ (خرق الثوبُ المسمار)، و(بلغتني القدرُ)، و(تلقتني الرسالةُ)، و(تهيَّبَ الولدَ الأهوالُ).

ومهارةُ المحادثة لا تخص لأحد بغير فصاحة القول وبلاغة الكلام؛ تنشأ الفصاحة باكتساب عادتين الأولى تخصُّ حاسة السمع تقتدرُ بها على فرْز أوْهى القيم الصوتية للنطائق المتجانسة والمتشابهة التي تدخل في تكوين المفردات المتقاربة المؤلفة للعبارة المسموعة والثانية تقتصر على تـــرويض أعضاء جهاز النطق على التحرُّك بسهولة في حجرات الرنين مـــن أجل تشكيل الأخبار التي منها صدورُ نطائقُ العربية الفصيحةُ أما بلاغةُ الكلام فتمتص بما سُرِدَ من الآفات التي ينبغي الحرصُ كلَّ الحرص علـــى تفاديهـــا في نـــصوص المنهاج اللغوي، وعلى رصدها في تحاور الطلاب وحديثهم بُغية تصويب المعنى وتصحيح المبنى

مـــن الـــبحث اللساني وممارسة تدريس اللغة لأصحابها ولغيرهم الـــناطقين بـــسواها يتأكّدُ في كلّ حين أن الكبار الذين يدرسون اللغة الثانية هم الأكثرُ استعداداً لارتكاب الهفوات الكلامية المسرودة ولعلّ

---

(47)أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار

التداخل اللغوي هو المفسِّرُ الرئيسي هذه الظاهرة. ويحدث هذا التداخل عن ترجمة فورية؛ إذ يُنشئ الطالبُ فكرته بلغته الأصلية، لأنه لم يتعود بعدُ على التفكير بغيرها، وباضطراره إلى التعبير باللغة الثانية، وهو مبتدئ في معرفة معجمها وقواعدها، يغلب على كلامه الاضطرابُ أو الاختلال أو الإلغاء والقلب.

وإنَّ من أهداف دراسة اللغة الثانية أن يحذق الطالبُ الحديثَ بها ويمْهر التواصل فيها كما لو كانت لغته الأولى. ولنيل هذا المطلب لا مندوحة من الاستجابة لقيودٍ تربوية تضبط طريقة التدريس، ومن أهمها حالَ التشديدُ على إشعار الطالب بالانتقال بين نسقين لغويين، ولا يحصل له هذا الشعورُ والمدرِّسُ يستعين بلغة الطالب من أجل تفهيم خاصيَّة في اللغة الثانية، ولكنه قد يتقوَّى بقليل من المقارنة بين النسقين. وعليه يكون مبدأُ أحادية اللغة القاضي بتوسيل اللغة إلى نفسها من الأصول التربوية المانعة من استفحال ظاهرة التداخل اللغوي سبب آفات الكلام.

3.3. تدريسُ قواعد الفص التركيبي: الهدفُ والطريقة

نُركِّز في هذا المبحث على قواعد الفص التركيبي مع العلم بارتباطها المباشر بقواعد الفص التحويلي الاشتقاقية والصرفية، إذ إقامة قواعد التركيب من إقامة قواعد التحويل، بل النسقية تقتضي الارتباط العضوي لقواعد الفصوص الأربعة المذكورة في الفقرة (34) والمفصَّلة في أكثر من عمل سابق، فلا يستقيم عملُ الفصِّ اللاحق مع عطَلٍ في سابقه. ولكنه يمكن الفصلُ الإجرائي بين الفصوص الأربعة بهدف تدريس قواعد كلِّ فصٍّ على انفراد.

ومن جملة ما ينبغي التنبيه عليه في هذا الموضع ضرورة التمييز بين تدريس قواعد اللغة من خلال اللغة ذاتها، وبين تلقين القواعد النحوية،

كما تراءت للنحاة فعبّروا عنها بأقوالهم نثراً كما في كتاب سيبويه أو نظماً كما في ألفية ابن مالك.

ولقد بيّنا في أعمال سابقة أن تعليم اللغات وفق الفرضية الكسبية المؤسّسة لنظرية اللسانيات النسبية يحصل إذا دخل المحيطُ اللغوي المنسَّقُ على وجه كلي في علاقة تفاعل مع عُدَّة الاكتساب البشري؛ بوصفها بنية عضو ذهني مهيَّأ خِلْقةً لأن تتشكّل مثل ما يحلُّ فيها من المحيط اللغوي، فتكتسب عندئذ القدرة على معرفة باقي الموضوعات اللغوية وهذا الشرط رئيسي تُتمّمه شروطٌ منها إخضاع معطىً لغويٍّ للملاحظة المراسية، فتجريدُ قاعدة منه، تُعمَّمُ بأصل معرفي، وتُؤكَّدُ بشاهد إضافي أو أكثر، وتُطبَّقُ على موضوعاتٍ كثيرة تُشاركُ المعطى المشروطَ الانتماء إلى نفس النص اللغوي، وتُقاسمُه «التفسير العلّي»[48]. وقد تُعلَّقُ بأصل الإبطال المتبادل بالنسبة إلى معطيات لا تستجيب لنفس القاعدة.

على تعليم اللغات وفق الطريقة الموصوفة يلزم أن يتّصف الطالب بالجمع بين إتقان الفعل اللغوي تكلُّماً وفهماً وبين الوعي بأنه عارفٌ بالقواعد اللغوية المطبَّقة خلال ممارسة الكلام، والمطابقة لوصفها الذي يُنشئه بنفسه أو يقتبسه من أحد النماذج النحوية.

إذن، كلُّ من تعلَّم اللغة بمنهجية التجربة والاستنباط أحكم اللغة استعمالاً وعرف قواعدها استنباطاً. وهو غيرُ من نشأ على اللغة اعتياداً

---

(48) التفسير العلّي مستعملٌ هنا في مقابل Explication causale بمعناه في الفصل الثالث المخصص للنظريات في كتاب كارل بوبر «منطق المعرفة العلمية» انظر arl Ramund Popper, (1959) La logique de la découverte scientifique, Payot, Paris, 1979. انظر أيضاً مفهوم العلة المؤثرة وطرق استنباطها في كتب أصول الفقه وفي الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم

وأحسن استعمالها تقليداً، فلم يستعمل من وسائل التمييز بين سليم البنية وسقيمها سوى «هكذا نطق القومُ»[49]. وهو أيضاً خلاف من استضمر القواعد حفظاً لأقوال النحاة، واكتفى من اللغة باستعمال الشواهد المقترنة بالقواعد. «فيحصل على علم اللسان صناعة ولا يحصل عليه ملكة»[50] والصنف الأخير من متعلمي اللغة «بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً. وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها. فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل.. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية»[51] بان مما سقنا أن متعلمي اللغة ثلاثةُ أصناف متدرجة:

في المرتبة الأولى يأتي متعلمٌ يعرف كيف يعمل لتركيب ما يشاء من الجمل وتحليلها، ويعلم أيضاً لم تصحُّ عباراتٌ إذا اتسقت مكوّناتُها على وجه وتفسد إن وقعت على غيره ولا متعلمَ يتقدم على من يضيفُ إلى مهاره استعمال اللغة العلم بقواعدها التي بها التركيب والتحليل والتمييز بين سليم البناء ومختلّه صحيح الدلالة وفاسدها ولا يرتقي إلى هذه المرتبة إلا متعلّمٌ تلقى اللغة استعمالاً فعلم قواعدها استنباطاً.

وفي المرتبة الثانية يأتي متعلّمٌ اكتسب اللغة تقليداً، وأخذها اتباعاً، ونطق بها عادةً، وتكلّم بلغة المنشأ محاكاةً. فما أخضع معطىً لغويّاً

---

(49) عن ذينكم الصنفين من المتعلمين يتحدث الزجاجي إذ يقول: «فصنف منهم يتكلمون بها غير عارفين بأوضاعها وأسبابها وحكمتها سوى النطق بها عادة، وآخرون أضافوا إلى النطق بها ومشاركة الأولين في اعتياد النطق بها ضرباً من العلم بها والفحص والكشف عنها»، اشتقاق أسماء الله، ص 280

(50) ابن خلدون، المقدمة، ص 288

(51) نفسه

سطر، ولا جرّد منه قاعدةً، بله أن يُعمّمها بأصل معرفي، ويفحصها مراساً ويُعدّيها استنباطاً. ويكون هذا المتعلم كمن نُشّئ على «قُلْ ولا تَقُلْ» دون أن يعلم علة الأمر والنهي. فهو يعرف تقليداً أن المستثنى منصوب في تركيب مثبت من قبيل «نجح المجتهدون إلا واحداً» ويعرف عادةً إمكان رفع المستثنى أو نصبه في تركيب منفي مثل «ما رسب المجتهدون إلا واحدٌ/ واحداً»، ولكن هذه المعرفة لا تتجاوز « هكذا نطق القوم»

ويمثل المرتبة الثالثة والأخيرة متعلّمٌ حافظٌ لأقاويل النحويين على اختلاف مستوياتها المتصاعدة؛ بدءاً بوصف الخصائص البنيوية التي تشكل المظهر الخارجي للعبارة اللغوية، كعمل الناسخ الحرفي(إن)، ومواطن كسر همزته أو فتحها، مروراً بالعلل المباشرة للأوصاف المقترحة، وانتهاءً بتعليل العلة المباشرة[52] متعلم من هذا الطراز حظه من معرفة اللغة استعمالاً قليلٌ، وإن تفوّق في حفظ منظومات النحاة وأجاد الفهم لأقوالهم المنثورة؛ «ولذلك نجد كثيراً من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين علماً بتلك القوانين إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه... أخطأ فيه عن الصواب، وأكثر من اللحن، ولم يُجد تأليف الكلام لذلك والعبارة عن المقصود»[53]

ولاختصار العبارة نستطيع القول إن حفظ متعلّمٍ لألفية ابن مالك ولاميته مثلاً لا يُكسبه إطلاقاً القدرة على التواصل الشفوي والكتابي باللغة العربية. فكما لا تتكوّنُ ملكةٌ عمليّةٌ من الكلام النظري عنها، لا تُكتسبُ اللغاتُ علماً واستعمالاً بواسطة أوصاف النحاة لها. وإذا

---

(52) انظر «اعتلالات النحويين» في ابن السراج، الأصول في النحو، ج 1، ص 37 و«باب في العلة وعلة العلة» في ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 173 و«باب القول في علل النحو» في الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، ص 64

(53) ابن خلدون، المقدمة، ص 288

أضفنا إلى الطابع النظري لتوصيف اختلاف النحاة المطرد وإن نظروا في لغة واحدة تنكشف قصورُ النحو في تعليم اللغة.

أمــا المتوخّى من تدريس القواعد بواسطة اللغة ذاتها فينحصر في الأهداف التالية:

أ) التعجيـــل باكتـــساب القدرة على التواصل باللغة الثانية التواصل الخالي أولاً من هفوات القول المانعة التي تمنّحُ صفة العُجمة وتمنعُ صفة الفصاحة، وثانياً من آفات الكلام التي إنْ كثُرت انتفت معها صفةُ البلاغة، فترشّحت لها صفةُ العيِّ والفهاهة.

ب) الجمـــع بـــين مهارة استعمال اللغة لاستعمال السليم وبين العلم بقـــواعدها التي بها يكون تركيبُ العبارة وتحليلُها ويكون التمييزُ بين سليم البناء ومختلّه، صحيح الدلالة وفاسدها.

ج) الاطمئنـــانُ إلى الملكـــة اللغوية الثانية المكتسبة مُؤخّراً رغم حداثة تكـــوُّنها بجانب الملكة اللغوية الأولى. وهذا الاطمئنان يُساعدُ على التفكير بواسطة اللغة الثانية، ويُمكّنُ من صياغة الأفكار بمنطقها الداخلـــي، وإيجـــاده العبارة عنها. وعندئذ يتزايدُ حذْقُ المهارات اللغـــوية، وفي المقابـــل يتناقصُ تأثيرُ الحواجز النفسية الناتجة عن الشعور بالنقص المعرفي إزاء أهل اللغة الأصليين.

أنصح في مسألة تدريس القواعد ارتكازُنا على مبدأ «من اللغة إلى قـــواعدها»، وهـــو بـــديل التقليد المستند إلى عادة «من تلقين قواعد نحويين إلى اكتساب اللغة» ولسنا في حاجة إلى إثبات وروود المنطلق الأول لاقتـــرابه الشديد من الاكتساب الطبيعي، ونُبُوِّ العادة المتبعة إلى اليوم بسبب طابعها الاصطناعي. إذ يعنينا الآن كيف يمكن تطبيق المبدأ المذكـــور؛ بحـــيث ينتهي تدريسُ اللغة باكتساب قواعدها المبرمجة في دروس المنهاج اللغوي.

أشرنا في مستهل هذا المبحث إلى الاقتصار في هذا الموضع على القواعد التركيبية. وهذه بالقسمة الأولى نوعان:

أ) قواعدُ «تركيب الجملة»؛ باعتبارها وحدةً لغويةً تنحلُّ مباشرةً إلى مركبات قابلة لأن تنحلَّ بدورها إلى مفردات دالة.

ب) قواعد «تركيبِ الخطاب»؛ بوصفه وحدةً لغوية تنحلُّ مباشرةً إلى جملتين على الأقل. وبالنظر إلى التركيب المزدوج للخطاب يلزم أن يتأخَّر في التدريس عن قواعد الجملة.

فقواعدُ تركيب الجملة في العربية من النعات التوليدية تتفرَّع، تبعاً لنظرية اللسانيات النسبية، إلى أربعة أضرب متوالية، كلُّ ضرب يُطلِّقُ في مرحلة من المراحل التي يمرُّ بها تكوينُ الجملة. وبما أنَّ مستعملَ اللغة يتلقى الجملة وهي تامَّةُ التكوين وجب أن يكون التفصيلُ الآتي للقواعد التركيبية إجرائياً؛ إذ يتعذَّرُ أن يُدمج في درسٍ قواعدُ مرحلة دون غيرها. أما قيمةُ هذا التفصيل فتظهر في التدريس حيث سكشف مفاصلُ القواعد التركيبية، ويظهر بوضوح تتابعُ عملها، وهو ما يحتاجُه مدرِّسُ اللغة وطالبُها.

1.3.3. قواعدُ مقوليَّةٌ وبنية مكونيَّةٌ

القواعدُ المقولية هي ما تألَّف بالعلاقة «±» من العناصر الكونية الثلاثة: الجوهر (ج)، والحدث (ح)، والزمان (ز)، في الدوال الثلاثة التالية: [±ح±ز]، [±ج±ح]، [±ح±ز] بحيث يولِّدُ بالضرورة المنطقية عن كلِّ دالة أربعة احتمالات ممكنة نظرياً. فتُنتجُ الدالَّةُ الأولى على سبيل التمثيل ما يليها من الاحتمالات {±ح±ز} ← (+ح+ز)، (+ح−ز)، (−ح+ز)، (−ح−ز). وكذلك الأمر في الباقي.

وكلُّ احتمال نظري من الاثنا عشر صادف واقعاً كونياً وواقعاً لغوياً شكّلت تركيبتُه الدلالية «مقولةً مركبةً»[54]، وما لم يُوافقهما فهو ممكنٌ نظرياً مُهْملٌ مراسياً.

فالاحتمال الأول المتولّد عن الدالة الأولى في مثالنا السابق يُصادف بتركيبته الدلالية (+ح+ر) مقولة الفعل التامّ الذي ميّزه النحاة قديماً بخاصية اقتران الحدث (+ح) بالزمان (+ر) والاحتمال الثاني يوافق بتركيبته الدلالية (+ح-ر)، مقولة المصدر المتقوّم من الحدث (+ح) والتجرُّد من الزمان (ر)، كما تُصادف التركيبةُ (ح+ر) مقولة الفعل الناقص المتكوّن من التجرُّد من الحدث (ح) ووجود الزمان (+ر). أما التركيبةُ الأخيرةُ (ح ر) التي تتميّزُ باقتران ما ليس بحدث بما ليس بزمان فإنها تُمثّل الاحتمال الممكن منطقياً المنتفي واقعياً لانتفاء الشيء المؤلّف من عدم العناصر الكونية.

وباتّباع هذا النهج يتأتى حصرُ عدد المقولات المركبة في العربية وفي كلّ اللغات البشرية[55]، وتحديدُ كلّ مقولة بتركيبتها الدلالية التي تُميّزُها عن غيرها، وعندئذٍ نكون المفردات اللغوية غيرُ المتناهية قد انتظمتْ في بضع مقولاتٍ مركبة. وبانتظام مئات الآلاف من المداخل في بضع مقولات يتحدّدُ سلوكُ كلّ مفردةٍ في البنية المكونية للجملة.

---

(54) يصدق مصطلح المقولة مركبة على المثال الذي يجمع في ذاته خصائص عدد متناه أو غير متناه من المداخل المعجمية، وهو يكاد يرادف الكلم في نحو سيبويه، والمقولات المعجمية في نحو شومسكي

(55) المقولات مركبة في نحو العربية التوليفي ستّة أساسية، فضلاً عن الخوالف والأدوات وهي 1) الاسم التام [+ح ر]، 2) الاسم الناقص [ح +ر]، 3) الفعل التام [+ح + ر]، 4) الفعل الناقص [ح + ر]، 5) المصدر [+ح ر]، 6) الصفة [+ج + ح]

والجملة في العربية وغيرها من اللغات البشرية تتكوّن من أربعة عناصر: اثنان نوويان لا تقوم جملةٌ بدونهما، وهما المسند (م)، والمسند إليه (م)، والآخران هامشيان يمكن الاستغناءُ عنهما معاً أو عن أحدهما، وهما الصدر (صد) والفضلة (فض). يمكن التعبير عن الجملة بعناصرها الأربعة التي تُكوِّنها دفعةً واحدة على النحو التالي:

(8) ج ← {± صد (م،م) ± فض}

اتّضح أنّ للمقولات المركبية دور التنظيم؛ إذ بفضلها تتجمّعُ المداخل المعجمية غيرُ المتناهية في بضع وحدات، ونريدُ عليه بالترخيص للمدخل بتعويض العنصر المناسب في البنية المكونية، كما سينكشف حالاً. واعتباراً لهذين الدورين تعيَّن للمقولات موقعُ الوسط بين المعجم والبنية المكونية، كما تُعبِّر الصيغةُ التالية:

(9) مداخل معجمية ← مقولات مركبية ← بنية مكونية

تنصُّ الصيغة أعلاه على أن كل مدخل معجمي فهو واجبُ الانتماء إلى إحدى المقولات الثمانية الأساسية والتكميلية، كما حُصِرت في الطرة (56). وأنّ كلّ مقولة فهي متميزة أولاً بتركيبتها الدلالية الجامعة لمفرداتها، وثانياً بسلوكها الخاص داخل البنية المكونية للجملة.

ولتوضيح المقصود بسلوك المقولة وجدنا الفعل التامّ [+ح+ر] يُعوِّضُ (م) في البنية المكونة {±صد (م،م) ±فض}. والفعل الناقص [ح+ر] يُعوِّضُ (صد) والمصدر [+ح ر] كالصفة [+ح+ح يعوضان كلّ العناصر إلا (صد). والاسم التام [+ح−ر] يعوض عنصريْ (م) و(فض)، ومثلُه الاسم الناقص [ح+ر] مع ميْلٍ إلى (فض). أما الخوالف[56]،

---

(56) الخوالفُ مجموعة محصورة من المفردات المميزة باطراد قيامها مقام غيرها من المفردات المنتمية إلى إحدى المقولات المركبية الأساسية. وهي تشمل: 1) الضمير، 2) الإشارة، 3) الموصول، 4) المبهم، 5) اسم الفعل، 6) فعلا المدح والذم. الأربعة الأولى تنوب باطراد عن مفردة منتمية إلى مقولة الاسم التام. أما الخامسة والسادسة فتنوبان عن مداخل تنتمي إلى مقولة الفعل.

فلكلٍّ منها سلوكُ ما ناب عنه. بينما الأدوات[57] يُعوِّضُ بعضُها عنصر الصدر (صد) إذا كان دالاً على معنى عارضٍ لنواة الجملة.

ويكـــون الهـــدفُ من دراسة القواعد في هذه المرحلة من تكوين الجملة، ومن مختلف التدريبات محصوراً في تثبيت الخلاصات التالية:

- انـــتظامُ المـــداخل المعجمية غير المتناهية في ستّ مقولات أساسية ومقولتين تكميليتين.
- ائتلافُ البنية المكونية للجملة من العناصر { ± صد (م م) ± فص }.
- انفـــرادُ كـــلّ مقولةٍ بتركيبتها الدلالية وبسلوكها البنيوي داخل الجملة.

2.3.3. قواعد إعرابية

قـــواعدُ الإعـــراب: يختصُّ باستعمالها تركيبُ اللغات التوليفية؛ كالعـــربية واليابانية وغيرها الكثير، وهي مسخَّرةٌ لتوليد العلامات التي تلتـــصقُ بمكونات الجملة في هذا النمط اللغوي للإعراب عن العوارض الـــتي تطـــرأ عليها بسبب التركيب. وقواعد الإعراب بالقسمة الأولى نوعان: عوامل ونواسخ

(أ) العامـــل يصدق في هذا الطور من إنشاء الجملة على ما أثّر حالةً تـــركيبية يـــستلمُها مكـــوّنٌ أو أكثرُ من مكوّنٍ في الجملة. وهو منحصرٌ في العلاقتين التاليتين:

---

(57) الأدوات تتميـــز عـــن الخوالف بكونها لا تختزل شيئاً منتمياً إلى مقولة ولا تُعوِّضه، ولا حظَّ لها في التركيبة الدلالية المقوِّمة للمقولات التركيبية الأساسية أو ما ينوب عنها من الخوالف. وللأدوات عددٌ محصورٌ من المداخل المعجمية المتنوعة باعتبار دلالتها إلى (1) أدوات دالة على علاقة مثل (إلاّ، أو، و، ف، ثم، لو، إنْ...) (2) أدوات دالة على معنى عارض، مثل (ل، سوف، هل، إن، قد، لم، إلى...)

علاقةُ الإسناد «ع» التي بواسطتها ينتظمُ المتساندان في نواة الجملة (م ع م)، وتعمل فيهما حالة الرفع. والعلامةُ المعربة في العربية عن هـــذه الحالة الضمةُ الظاهرةُ على المعرب وضعاً وموضعاً، كما في بعـــض الجمل (9)، أو المقدرةُ على المبنيِّ وضعاً المعرب موضعاً في نحو الجمل (10).

(9) تَفْرحُ الفائزةُ. العِلْمُ نافِعٌ هُدى تَنْسى. القاضي المُهْتَدي.

(10) نِعْمَ الذي عَمِر. بِئْسَ مَنْ كَفَرَ هؤُلاء يَنْصَتْن أنْتُنَّ اقْرأن.

أمـــا تشخيص علاقةُ الإسناد «ع» فتكون في مثل العربية بواسطة مطابقة أحد المتسانديْن للآخر، كما يظهر من ملاحظة الأمثلة السابقة وباطّـــراد المطابقة بين المتساندين، واطّراد ظهور الضمة عليهما يحصل اكتسابُ علاقة الإسناد

- علاقـــة الإفصال «ﻕ»، هي التي تُركِّبُ فضْلات الجملة إلى نواتها {(م ع م) ﻕ فض}، وتعمل في المفردات التي تُعوِّضُ عنصر الفضلة «فـــض» حالـــة النصب المُعْرَب عنها في العربية بواسطة الفتحة. ويكـــون اكتسابُ علاقة الإفصال «ﻕ» التركيبية مقترناً بعلامة الفتحة وإمكان انتفاء المطابقة بين بعض فضلات الجملة ومكوناتها النووية كما يظهر من خلال الأمثلة التالية:

(11) تَرْقُصُ الفائزةُ فَرحاً. تشربُ الطّفلةُ عَصيراً. يـــضْحكُ الولدُ ضَحْكةً

(12) ﴿هذا بعلي شَيْخاً﴾. ﴿واشْتعل الرَّأْسُ شيْباً﴾. صـــامتْ هـــندٌ أسْبوعاً

وتُؤكِّد مختلفُ الدرسيات اكتساب علاقتيْ الإسناد «ع» والإفصال «ﻕ» مع العلامتين المعربتين عن عملهما. كأن يُطلب إدراج «ع»، و«ﻕ»

بين مكونات الجمل (13) الآتية مع تحريك كلّ مكوِّنٍ بالعلامة المعربة عن حالته التركيبية كما في المثال التوضيحي

(13) تغتسلُ...... الطّفلةُ...... صباحاً ← تغتسلُ ع الطّفلةُ ۵ صباحاً.

النّجّار يُنشر...... الْخشبة.

تُسافر... . التّاجرة مَساء

يسير.... . الضّرير...... والرّصيف

الْخابية تَرْشح . . ماء

تعُود... . الْحاجّة...... اشتِاء.

يصْرُخ...... الرّجُل...... استغْداء

(11) الناسـخ، وهـو المؤثِّـرُ الذي يُحدثُ علامةً طارئة لإزالة علامة الإعـراب الأصـلي وإبطالها. والإعرابُ الأصلي إمّا رفْعٌ تعملُه علاقـةُ الإسناد وعلامتُه الضمةُ، وإمّا نصبٌ تعمله علاقةُ الإفصال وعلامتُه الفتحةُ وعليه وجب انقسامُ الناسخ باعتبار المنسوخ إلى نوعين أحدُهما ناسخُ الفتحة علامة النصب، والآخرُ ناسخُ الضمة علامة الرفع.

نواسخُ الفتحة محصورٌ في حروف الجر، مثل (في، عن، على، إلى، من)، وهذه النواسخ مختصة بالدخول على مكوِّن فضلي لتزيل فتحـةُ المعربة عن حالة النصب بإحداث حرف الجر للكسرة التي تُـزيلُ علامة الحالة، كما في المثال (14 أ)، من غير أن يُبْطلَ الجارُّ الحالـة ذاتها، بدليل عودة علامتها المزالة إلى الظهور في العطف على محلّ المركب الحرفي المتألّف من الناسخ والمنسوخ، كما يظهر في نحو (14 ب)

(14) (أ) يـدْخُلُ ع الْعُـراةُ ۵ الْعاصـمة ← يدخلُ ع العراةُ ۵ إلى العاصمة.

(ب) يخرُجُ الغُزاةُ من العاصمة وأرباضها.

- نواسخُ الضمَّة علامة حالة الرفع، باعتبار مقولة المنسوخ، صنفان: نواسخُ ضمَّة الفعل المضارع خاصةً. نواسخُ ضمة الأسماء كافةً.

أولاً: نواسخ ضمة الفعل المضارع تتفرّع، باعتبار مقولتها، إلى «نواسخ معجمية»، وهي أدواتٌ مختصةٌ بالدخول على المضارع فتُسقطُ ضمّته إما بإحداث سكونٍ مثل {لمْ، إنْ، لمَّا، لا، لـ}، وإمَّا بجلب فتحةٍ مثل {أنْ، لنْ، كيْ، لـ}. وإلى «نواسخ سياقية»؛ وهي ليست مداخلَ معجمية كالأدوات السابقة، وإنما هي «معانٍ ردافيّة» تنضمُّ إلى التركيب التام، فيُعربُ عنها إما بالفتح الناسخ لضمّة المضارع إذا ورد في سياق الفتح، كما في نحو العبارتين (15)، وإما بالسكون الناسخ لضمة إعرابه إن جاء في سياق الجزم، كما في مثل العبارتين (16).

(15) (أ) لا تُراهنْ على عدوٍّ فيضيعَ الوطنُ. (ب). ليس لديكم علمٌ فينهَضَ المجتمعُ.

(16) (أ) مَنْ شيخُكم أُصاحبْهُ.

(ب). ليت كتابكَ مفيدٌ أقرأْ منه نُسختين.

وبالتدريبات المناسبة يتأكّد الأثر الذي يُحدثه اقترانُ نواسخ المضارع بإعرابه، كأن يُطلب نسْخُ ضمَّة المضارع بإدخالِ أحد هذه النواسخ عليه {لمْ، إنْ، لمَّا، لا، أنْ، لنْ، كيْ، لـ} كما في المثالين:

(17) سيَرْحلُ الضّيْفُ غداً ← لنْ يرْحلَ الضّيْفُ غداً

سوْفَ يُسافرُ الْوزيرُ اسْتقْبالاً ← ليُسافرَ الْوزيرُ حالاً

ثانياً: نواسخُ ضمَّة الأسماء؛ وهذه تنقسم مقولياً إلى قسمين: أ) «نواسخ تداولية»، ب) «نواسخ تركيبية».

النواسخ التداولية؛ وهي «أغراض خطابية» يظهر أثرُها عند «انقطاع العمـــل»[58] وعندئذ لا تنتقل علامةُ الإعراب الأصلي من مكوِّن إلى آخر مرتبطٍ به عامليًا، كما في «التبعية» وفي «التسريب»[59] وبانقطـــاع العمَـــل لا تظهر علامةُ المتبوع على تابعه، ولا علامةُ «السبب»[60] علـــى «المبتدأ»[61]. وينكشف ذلك بوضوح من خلال المقارنة في التبعية بين اتصال الإعراب في مثل الجمل (18 أ) وانقطاعه في نظائرها(18 ب).

(18) (أ) نحن الْبشرُ خُلقْنا منْ عجلٍ.

---

(58) الانقطاع في نحو سيبويه مصطلح عاملي يستعمله في مقابل الاتصال، وذلك لتفسير ما يكون من امتداد الإعراب من مكون إلى آخر فيكون الاتصال أو عـــدم امتداده فيكون الانقطاع. ويحصل الانقطاع في التبعية بظهور الضمة علـــى التـــابع بدل ضمَّة متبوعه. أما في التسريب فيكون الانقطاع بظهور الـــضمة على المبتدأ بدل فتحة سببيه. كما هو موضَّحٌ بالأمثلة. وفي مفصل الزمخـــشري وفي أعمال غيره من النحويين والأصوليين فللمصطلحين مفهوم دلالي، إذ يُستعمل الأول بوصف خاصٍّ بالانتماء إلى عامٍّ، كما في الاستثناء من الجنس، ويستعمل الثاني بوصفه بعدم الانتماء في الاستثناء من غير الجنس وقـــد سبق أن أبطلنا التصور الثاني، انظر القسم الثالث من كتابنا اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

(59) يـــدل مـــصطلح التسريب في نحو العربية التوليفي على انتقال الإعراب من الـــسببي الذي يُعوِّض عنصرًا نوويًا أو فضلةً إلى المبتدأ الذي يُعوض عنصر الفضلة.

(60) يدل مصطلح السبب في نحو العربية التوليفي على ضمير الربط الذي يربط المبتدأ بالجملة أو على الاسم الظاهر المضاف إلى ضمير الربط.

(61) المبـــتدأ في معـــنى الـــنحو يـــصدق على المركب الاسمي الذي يحتلُّ عنصر الـــصدر(صد) في البنية الإعرابية[±صد(م ع م) ⊕ فضر}، ويرتبط بالجملة بو ســـاطة ســـببيه الـــذي يُعوِّض عنصرًا نوويا أو فضلة. وعنه يرث علامة الإعراب التي تظهر عليه في حالة الاتصال أو يظهر غيرُها في حالة الانقطاع وللمبتدأ بهذا المعنى وظيفة التنبيه كما في كتاب سيبويه وبرهان الزملكاني

سادَ أناسٌ أشرارٌ.
ما رسبَ الطلابُ إلاّ كسُولُهُم.
(ب) نحن العربَ أشدُّ الأقوامِ فُرْقةً
انقرض العلماءُ الأخيارُ.
ما عادَ الحُجّاجُ إلاّ أميُّهُم.

ويتردّد الانقطاعُ والاتصالُ في التسريب أيضاً، حيث يكون إعراب المبتدأ متصلاً بإعراب نسبيه في نحو (19 أ)، ومنقطعاً عنه في مثل (19 ب)

(19) (أ) ﴿والسَّماءِ بنَيْناها بأيْدٍ﴾.
العربيةُ أهلُها مقصّرونَ.
الرُّؤساءُ يجتمع مُمثّلوهُم غداً
(ب) ﴿وأمَّا ثمودُ فهَدَيْناهُمْ﴾.
﴿والشُّعَراءُ يتَّبِعُهُمُ الغاوُونَ﴾
الشعراءُ يحفظ الرواةُ أشعارَهم.

ويحسن أنْ نسجّل هنا الخلاصات التي ينبغي الاهتداءُ إليها من خلال تدقيق الملاحظة في أمثلة (18، 19). أوّلُها اشتراك التسريب والتبعية في خاصية انتقال علامة الإعراب من مكوِّنٍ إلى آخر مرتبطٍ به عاملياً، لأنه ليس للثاني وجهٌ لاستلام العلامة من عاملها. ثانيها انتقال الإعراب في التبعية يكون من اليمين إلى اليسار؛ أي من المتبوع إلى تابعه الواقع بعده. بينما في التسريب يكون من اليسار إلى اليمين؛ أي من النسيب إلى المبتدأ الواقع قبلَه. ثالثُها اتّحادُ المترابطين عاملياً في حال الاتصال، إذ تظهر عليهما نفسُ العلامة أو تُقدَّر، كما في الجمل (أ). رابعُها اختلافهما في حال الانقطاع، إلا أنه في التبعية يكون الانقطاعُ من ضمّةِ المتبوع إلى فتحة التابع، بينما في

التـــعريـب يكون من فتحة السبب إلى ضمة المبتدأ، كما هو ظاهر في الأمثلة (ب).

وهـــذا الوصـــف لا يُلقَّــنُ للطالب الذي يرغب في معرفة اللغة والتمـــرُّن على التواصل بها، وإنما يُحملُ على الوصول إليه بالإكثار من الشواهد الدالة عليها وبالتمرينات المناسبة لتأكيد مستخلصاته.

النواســـخ التركيبية؛ وهي لواحق تدخل على الجملة التامَّة التكوين لـتُعوِّضُ عـــنصرَ الصدر (صد) في البنية المكوِّنية. وهذه النواسخ باعتبار مقولتها ومنسوخها ثلاثةُ أصناف:

أولاً- نواسخ حرفية؛ تضم الأدوات {إنَّ، أنَّ، كأنَّ، لكنَّ، ليت، لعلَّ} التي تختصُّ تركيبياً بالاقتران بمركبات وسمية، وإعرابياً بإحداث فتحة لإزالة ضمة الاسم الذي يعوِّضُ في البنيةِ المكوِّنية عنصر المسند إليه (م)، كما يُلاحظُ عند المقارنة بين الجمل (أ) والجمل (ب) في المجموعة التالية.

(20) (أ) الكُفْرُ ظُلْمٌ.

الوجْهُ بدْرٌ.

النّاسُ مُتشاكسُون.

السّاعةُ آتيةٌ

(ب) إنَّ الكُفْرَ ظُلْمٌ

كأنَّ الوجْهَ بدْرٌ.

ليْتَ النّاس مُتوافقُون.

لعلَّ السّاعةَ قريبٌ.

ثانـــياً نواســـخ فعلية؛ تنحصر في الأفعال الناقصة التي من أهمها: {كـــان، صـــار، بات، أصْبح، أضْحى، ظلَّ، أمْسى، ليْس، ما زال}. وتتميزُ هذه الأفعال بإحداث الفتحة لإزالة ضمَّة الاسم الذي يُعوِّضُ في

النسبية المكونية عنصر المسند(م). كما يظهر من المقارنة بين الجملة قبل دخول ناسخ فعليّ عليها وبعد أن دخل أحدُها في مثل الجملة (21) التالية.

(21) الجـوُّ معتدلٌ ← الجوُّ {كان، صار، بات، أصبح، ظلّ، أمسى، ليس، ما زال} مُعْتَدلاً.

ثالثاً: نواسخ جُمْليَّةٌ؛ وهي مركَّبات يدخل في تكوينها أحدُ الأفعال الذهنية: {علم، وجد، رأى، ظنّ، حسب، خال، زعم}، ويُعوِّضُ المركَّبُ الناسخُ (صد) في النسبة [± صد (م ع م) ة ± فص]، فيُحدث فتحتين لإزالة ضمَّتيْ الاسمين اللّذين يُعوِّضان العنصرين (م، م) في نواة الجملة. وهو ما يظهر من مقارنة إعراب الاسمين المسندين قبل دخول الناسخ الجملي وبعد دخوله في المثال الموالي:

(22) القطـارُ سريعٌ ← المُسافرُ يحْسبُ {يظنُّ، يجدُ، يخالُ، يزعُمُ، يرى} القطار سريعاً.

وينبغي أن ينتهي درسُ القواعد في المرحلة الثانية من تكوين الجملة باستخلاص أنّ قواعد الإعراب إما عاملٌ وإمّا ناسخٌ.

- العامل: إمّا علاقةُ إسناد تربط المتسانديْن (م ع م) وتعمل فيهما حالة الرفع، وإمّا علاقة إفصال تُركِّبُ نواة الجملة بفصلاتها (م ع م) ة ± فص]، وتعمل في الفصلات حالة النصب. وليس بينهما عامل ثالثٌ.
- الناسخ باعتبار علامة الإعراب التي يُعطيها نوعان: ناسخٌ يُعطي الفتحة علامة النصب، وذلك بإحداثه لكسرة، وناسخ يُزيل الضمّة علامة الرفع بإحداث بعضه لفتحة وغيره للسكون. وناسخ الضمة يتفرّعُ باعتبار المنسوخ إلى صنفين:

ناسخٌ للضمة علامة رفع الفعل المضارع؛ وهو، باعتبار مقولته، نواسخُ اقترانيةٌ تضم أدواتٍ تجزمُ المضارع وأخرى تفتحُه ونواسخ سياقية منه الجازم ومنه الفاتح.

ناسخُ الضمة علامة رفع الاسم؛ وهو باعتبار مقولته وسلوك مسوخه في البنية المكونة ثلاثةُ أضرُب: 1) ناسخ حرفي يُحدث الفتحة لإبطال ضمة الاسم الذي يُعوِّض عنصر (م). 2) ناسخ فعلي يُبطل بالفتحة ضمَّةَ ما عوَّضَ عنصر المسند (م). 3) ناسخٌ جملي يُحدث فتحتين لنسخ ضمَّتَيْ ما عوَّض العنصرين النوويين (م م). تلك العوامل والنواسخ نجمعها تحت مصطلح المفسِّر العِلّيّ للعوارض، ونُجملها دفعةً واحدة بمبيان توضيحي على النحو الآتي

(23)

- مؤثر الإعراب
  - عامل
    - رفع: علاقة إسناد « E »
    - نصب: علاقة إفصال « ℘ »
  - ناسخ
    - فتح: حروف جر « في ، عن »
    - جزم
      - فعل
        - سياقي
        - أداتي
          - جوازم « لم، إن »
          - فواتح « كي، لن »
      - اسم
        - تداولي
        - مركبي
          - حرفي « إنَّ، ليت »
          - فعلي « كان، صار »
          - جملي « حسب، ظنَّ »

3.3.3. قواعد وظيفية

القواعدُ الوظيفية يكون إجراؤها بعد قواعد الإعراب من أجل التآلف الوظيفي بين مكونات البنية الإعرابية. وعددُ هذه القواعد تؤسِّسُها خمسُ علاقات دلالية وهي:

- علاقة العلية «لل» يُوظّفها الفعلُ[62] القاصر[63] أو مشتقاته[64]، ويكون عاملةً بوظيفة المفعول (مف) في الموضوع الذي يستقيه[65] الفعلُ بدلالته المعجمية. كما في الأمثلة (24) الموالية

(24) (أ) يَحتضرُ لل المريضُ.

الجدارُمف لل سقط.

انْهزمَ لل الفريقُ

تُمْضَغُمف لل البَقْلُ.

(ب) الإنسانُمف لل هالكٌ.

السفينةُمف لل غارقة

الكتابُمف لل مَدْروسٌ.

---

(62) الفعل حدث يتطلّعُ إلى موضوعين مرافقين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، والآخر يكون شاهداً على تحققه الفعلي. وللفعل في نحو العربية تصنيفاتٌ ثلاثة بثلاثة اعتبارات: فيُصنَّفُ باعتبار عنصر الزمان إلى مستقبلٍ، وحاضر، وماض، وباعتبار عنصر الحدث إلى قاصر، ولازم، ومتعدٍّ، ومحط، وباعتبار الصيغة الصرفية بين ماضٍ ومضارعٍ، وأمر.

(63) الفعل القاصر (فق) حدث يتطلع كغيره إلى الموضوعين المرافقين، لكنه لا يمثُل معه إلا الموضوعُ الذي يكون شاهداً على تحقق الحدث، ويتميز باقتضاء علاقة العلية «لل».

(64) العلاقةُ الدلالية التي يستقيها الفعلُ بمقولته الفرعية ينتقيها المشتقُّ منه، لكنّها مع الفعل تعمل الوظيفة النحوية، ومع المشتق منه تعمل صفة الوظيفة كصفة الفاعل (صفا)، وصفة الفاعل به (صفبه)، وصفة مفعول (صفمف).

(65) فعل الانتقاء؛ إذ ينتقي بمقولته الفرعية علاقة دلالية، وينتقي بدلالته المعجمية الموضوعين المرافقين.

علاقة السببية «⊇» يقتضيها الفعل اللازم[66] ومشتقاته، وتكون عامةً وظيفة الفاعل به (فابه) في الموضوع الذي يقتضيه نفسُ الفعل بدلالته المعجمية، كما تشخّصه الأمثلة (25) الموالية

(25) (أ) يهرُبُ ⊇ اللصُّ فابه
الشمسُ فابه ⊇ الحسن.
انطلق ⊇ المُتسابقون فابه
(ب) اللصُّ فابه ⊇ هاربٌ.
أمعتمرٌ ⊇ مسافرٌ فابه؟
الطلابُ فابه ⊇ مُستعدون.

علاقة العلية «⊂⊃» يقتضيها الفعل المتعدي[67] أو ما اشتُقّ منه، فتجمعه بالموضوع المرافق الذي يكون سبباً في حدوثه، فتحمل فيه وظيفة الفاعل (فا). وقد تبيّن أن الفعل المتعدي يتميّز بمقولته الفرعية هذه باستيفاء علاقتَي السببية والعلية العاملتين مناط وظيفتَي الفاعل (فا) والمفعول (مف)، كما يُلاحظ في المثال (26) الموالي:

(66) الفعل اللازم (ف ل) ينطلق ككلِّ حدث إلى الموضوعين المرافقين ويمثل معه موضوعٌ واحدٌ، يكون في آن واحد سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحقق الحدث. ويتميز أيضاً بانتمائه لعلاقة السببية «⊇». وقد سبق الجرجاني أن أفرد الفعل اللازم بما ذكرت من خاصيته بجمع بين السببية والشهادة بقوله: «وقد يُتصوَّرُ في الشيء الواحد أن تُثبته من الجهتين جميعاً، وذلك في كلِّ فعلٍ دلَّ على معنىً يفعله الإنسان في نفسه نحو (قام، وقعد)، إذا قلت قام زيد». للمزيد من التوضيح انظر ص 340 من كتاب الجرجاني أسرار البلاغة.

(67) الفعل المتعدي (ف م) حدث يمثل معه الموضوعان المرافقان، حيث يكون أحدهما سبباً والآخرُ شاهداً، يجمعه بالأول علاقة السببية «⊂⊃» وبالثاني علاقة العلية «⊂» فيتميّز مفعوله عن غيره بانتمائه لكلتا العلاقتين.

(26) (أ) المُحسنُ ⊂ أطعَم ω منكباًس.

(ب) أ منكباًس ω مُطْعمٌ ⊂ المُحسنُمص.

ومع أصناف الأفعال الثلاثة يوجد رابعٌ وهو صنفُ الفعل المتخطي (فـــح)، المميَّز بكونه حدثاً مشحوناً دلالياً؛ إذ يتضمَّنُ معنى فعلٍ آخر، كتــضمّن الأفعــال؛ (أعْطى، سلب، منح)، هذا التوالي معاني؛ (أخذ، تجــرَّد، انقـــاد). وهذا الشحن الدلالي يتطلّب الفعل المتخطي إلى ثلاثة موضـــوعات مرافقة، وينتقي للانتظام بها ثلاث علاقاتٍ دلالية؛ السببية «⊂» والسلبية «⊇» والعلية «ω»، كما يظهر من التمثيل الموالي

(27) (أ) ليلى ⊂ أعْطتْ ⊇ الزوْجَ ω إرثَهامر.

(ب) المُتسلِّطُ ⊂ مانِعٌ ⊇ النّاسَمصا ω حقَّهُممص

علاقة اللزوم «φ» تختلف عن العلاقات الثلاثة التي تختص بعملها في الفـــضلات خاصة لوظائف نحويةٍ مكملة، وباستكفاف الفعل عـــن استمائها، وبافتقارها إلى شرطٍ تكميلي يتوفَّرُ في معمولها والوظائـــف النحوية الأكبان[68] التي تعملُها علاقة اللزوم الدلالية تسعٌ هي:

- وظـــيفةُ الحالية (حا) تعملها علاقة اللزوم الدلاليةُ «φ» في مدخل معجمـــي ينتمـــي إلى مقـــولة الـــصفة، ويُعوِّضُ عنصر الفضلة (فض)، كما في المثالين (28) الموالين:

(28) خُلق ω الإنسانُمر φ ضعيفاًحا

الفريقُ مه ⊇ يرحلُ φ يائساًس.

(68)الوظائـــف النحوية الأكبان لها دور التقييد بغيرها من مكونات الجملة التي تُركبها، كما يظهر من خلال المقارنة بين الجملتين (أ) و(ب) التاليتين (أ) صـــفع المتسلط المحامي (ب) صفع المتسلِّطُ المحامي متجبِّراً يوم الجمعة أمام المسجد وخروج المصلين صفعتين استخفافاً بالعدل

- وظيفة المابعة (ما) تحملها علاقةُ اللزوم «φ» في ما عوّض عنصر (فص) بشرط أن يكون «مركباً واوياً» يتألف من واو المعية واسمها. كما في المثالين

(29) يسيرُ ⊇ الضّريرُ ما به φ والرّصيفَ ما.

هندٌ ما به ⊇ حجّت φ وزوجَها ما.

- وظيفةُ الغائية (غا) تحملها «φ» في مدخل معجمي يُعوّض (فص)، وينتمي إلى مقولة المصدر بشرط عدم ارتباطه اشتقاقياً بما معه من الفعل في نواة الجملة، كما في نحو:

(30) يعتمرُ ⊇ ناسٌ ما به φ اتّجاراً غا.

يمرُّ ⊇ المصابُ ما به φ حتّباءً غا

وظيفةُ التبيين (تي) عاملُها علاقةُ اللزوم «φ» في مدخل معجمي ينتمي إلى مقولة الاسم التام، ويعوض عنصر المفصّل في البنية المكونة كما في الأمثلة:

(31) مُنِئت ⊔ الخابيةُ من φ عطراً تي.

سالت ⊔ العَيْنُ من φ دماً تي.

فاض ⊔ القدحُ من φ عسلاً تي

- وظيفةُ التكميم (كم) يحملُها علاقةُ اللزوم الدلاليةُ «φ» في مصدرٍ مصوغٍ صرفياً على وزن (فعْلة)، ومرتبطٍ اشتقاقياً بفعله المذكور معه كما في المثالين:

(32) خطا ⊇ الصبيُّ ما به φ خَطْوةً كم.

هُدى ما به ⊇ سجدتْ φ سجدتَيْن كم

وظيفة التهييء (هي) عاملُها علاقةُ اللزوم «φ»، وقابلُها مصدرٌ مصوغٌ صرفياً على وزن (فِعْلة)، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه، كما في المثالين (33) المواليين.

(33) يَثِبُ $\supseteq$ المُكَبِّلُ$_{\text{فا به}}$ φ وَثْبَةَ الكَنْغَرِ$_{\text{مي}}$.

المُخَنَّثُ$_{\text{فا به}}$ $\supseteq$ يمشي φ مِشْيَةَ الأُنثى$_{\text{مي}}$.

- وظيفة التكييف (كي) عاملها علاقة اللزوم «φ»، وقابلها مصدرٌ مقيَّدٌ بالنعت أو الإضافة، ومرتبطٌ اشتقاقياً بالفعل المذكور معه من أمثلته:

(34) قُصِفت ω العاصمةُ$_{\text{مف}}$ φ قصفاً شديداً$_{\text{كي}}$

هُو$_{\text{فا}}$ $\supset$ يشرَبُ φ شُرْبَ الهِيمِ$_{\text{كي}}$.

وإذا كان المصدر مطلقاً من القيدين فهو تكرارٌ للفعل بصيغة المصدر، وله عندئذ دور التوكيد لفعله، كما في مثل الآيتين. ﴿ومهّدتُ له تمهيداً﴾، ﴿إذا دُكّت الأرضُ دكّاً دكّاً﴾.

وظيفة الزمين (مي) عاملها علاقة اللزوم الدلالية «φ»، وقابلها اسمٌ ناقصٌ من قبيل (نهار، قرن، ثانية، قدمٌ، حداثةٌ، دهرٌ ...)، كما في مثل العبارتين التاليتين:

(35) الضيفُ$_{\text{فا به}}$ $\supseteq$ حلّ φ نهاراً$_{\text{مي}}$ ثمّ رحل φ ليلاً$_{\text{مي}}$

خُلق ω الإنسانُ$_{\text{مف}}$ φ قديماً$_{\text{مي}}$ وهَصَر φ حديثاً$_{\text{مي}}$

- وظيفة التمكين (مك) لها علاقة اللزوم عاملاً والاسمُ التامُّ قابلاً. مثال ذلك:

(36) توجّه $\supseteq$ الضيفُ$_{\text{فا به}}$ φ شرقاً$_{\text{مك}}$.

الطيرُ$_{\text{فا به}}$ $\supseteq$ حطَّ φ فوقاً$_{\text{مك}}$.

ومع ما سُرد من العلاقات الدلالية العاملة للوظائف النحوية الأساس والأكيان هناك علاقتان أُخريان تؤلّفان بين الكلم ولا تعملان وظيفةً نحويةً، وهما:

علاقة الانتماء «∋» تُستخدَمُ في «تركيب التقييد»[69] حيثُ يُعوِّضُ العنصران المعجميان (م، م) في البنية المكونية [±صد(م ∈ م)∅±فص] بمدخلين وسميّين[70] ينتميان إما إلى الاسم التام بشرط أن يكون أحدهما خاصاً والآخر عاماً (37) وإلاّ فأحدهما مستعار (38)، وإما إلى المصدر (39) وإلا فثانيهما صفةٌ (40). يمكن التمثيل لما سُرِد من الاحتمالات الأربعة بالأمثلة الآتية:

(37) الزِّئبقُ معدنٌ سائلٌ

الإنسانُ حيوانٌ ناطقٌ

الطفلُ إنسانٌ والشِّبلُ سَبُعٌ

(38) الوجهُ بدرٌ والثغرُ خاتمٌ

الوجنةُ وردةٌ والبسمةُ زهرةٌ

النَّفَسُ عِطرٌ والقدُّ غُصنٌ.

(39) الصحافةُ تنويرٌ والمسؤوليةُ عِبْءٌ

الكُفْرُ ظلمٌ والعمَلُ عبادةٌ والإيمانُ تكليفٌ

(40) السَّفرُ مُتعِبٌ والصَّوْمُ مُريحٌ والكسلُ قبيحٌ

النَّصرُ آتٍ والعفوُ مَطلوبٌ

---

(69) ائتلاف المتساندين في نواة الجملة إما أن يكون بعلاقة دلالية من الأربعة النسبية «⊂»، أو السببية «←»، أو العلية «⇐»، أو الانتماء «∋»، وإما بدون أيٍّ منها. ائتلافهما بإحدى العلاقات الثلاثة الأولى «تركيبُ إسناد»، وبالعلاقة الأخيرة «تركيب تقييد»، وبدون شيء من ذلك «تركيب حكم» من الخصائص التي تُميِّز هذه الأخيرة إمكان إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضوع، كما في مثل (العولمةُ شرٌّ يُتَّقى، العولمة خيرٌ يُبتغى)

(70) المدخل الوسمي مستعمل في مقابل المدخل الفعلي. الأول يشمل كلّ مفردة تنضوي إلى مقولات الاسم التام والناقص والصفة والمصدر ويضم الثاني ما انتمى من المفردات اللغوية إلى الفعل التام والناقص والمساعد والنحوي

كـلُّ جملة في المجموعة (37) فهي مؤلَّفةٌ من اسمين تامين؛ أولهما خاصٌّ يُعوِّض في النواة عنصر المسند إليه (م) والثاني عامٌّ يعوض عنصر المسند(م)، بدليل أن عكس الترتيب يُخلُّ بهذا التركيب. وبانتفاء علاقة العموم والخصوص بين الاسمين في نواة الجملة، كما في المجموعة (38)، يضطرُّ الاسمُ الذي يُعوِّضُ المسند (م) إلى أن يخلع عنه معناه المعجمي ليَقْترض معنى مدخلٍ آخرَ مُناسبٍ له دلالياً، ومُؤهَّلٍ معنوياً لأن يُعوِّض (م). وبفقد التناسب والأهلية في مثل (الشعرُ سماءٌ) يصير الكلام معنىً.

أمـا تركيب جمل المجموعتين الأخيرتين فهو من قبيل «تركيب الحكـم» الـذي يتميَّزُ عن تركيبَيْ التعبيد والإسناد بخاصيتين؛ أولاً ائـتلافُ المتـساندين بعـبر إحدى العلاقات الدلالية الأربعة السببية والسببية والعينية والانتماء، وثانياً إمكانُ إثبات الشيء ونقيضه لنفس الموضـوع. كما في مثل (الصحافةُ تنويرٌ، الصحافةُ تعميةٌ)، و(السَّفرُ تعبٌ، السَّفرُ راحةٌ).

وفي سـياق تناول العلاقات الدلالية نورد في الختام علاقة الإضافة «ب» وإن لم يكن لها دخلٌ في تأليف الجملة ولا في عمل وظيفة نحوية، وإنمـا بفضلها ينشأ «المركَّبُ الإضافي» [71] الذي يُعوِّضُ معاً لمقولة رأسه عنصراً في البنية المكوِّنية للجملة.

---

(71) في معـرض الحـديث عن المعجم التاريخي تناولنا المراحل التي يقطعها نشأةُ المـركب الإضـافي مثل (كتاب سيبويه)، و(خروج العمال) فأصل المركب الأول (كـتابٌ كائنٌ لسيبويه)، وأصل الثاني (خروجٌ واقع من العمال) ثمّ وقع اختزال المدخل المسند فتحوَّل الأصلان إلى (كتابٌ لسيبويه)، و(خروجٌ مـن العمال)، ثم وقع اختزالٌ حرفيٌ لإضافة (ل، من) فالتحم المتضايفان؛ (كتاب سيبويه) إضافة معنوية، و(خروج العمال)، إضافة لفظية تبعاً لتفسير النحاة. وبالتحام المتضايفين فقد رأسُ المركَّب الإضافي التنوين واحتفظ ذيله بالكـسرة الشاهدة على الإضافة. للمزيد من التفصيل انظر مقال «مقدمات المعجم التاريخي» المنشور في العدد الثاني من مجلة التاريخ العربـي ربيع 1997

(41) كتابُ سيبويه مفيدٌ.
شتْمُ الأبويْن عُقوقٌ.
عودةُ اللاجئ حقٌّ
ويتأتي التّحقُّقُ من اكتساب ما سُرِد من القواعد الوظيفية بمختلف التدريبات، من قبيل ما يلي:
أولاً: أدرج في موضع النقط بين مكونات الجمل الآتية علاقات دلالية وأسند إلى المركبات وظائف نحوية، كما في المثال الموالي:
الحطّابُ... يقطعُ شجرةً... يوميّاً استدفاءً ← الحطّابُ ... يقطعُ ... شجرةً ... يوميّاً استدفاءً.
يخشعُ المصلّي امتثالاً يعصرُ الطفلُ... برتقالةً.
البحثُ فهم، فهماً دقيقاً
يأكلُ المحتمي .. أكلةً... يوميّاً. يطوفُ حاجُّ طوافَ الإفاضة فرتْ الحمْلةُ... فراءَيْن
القاضي جالسٌ جلسةَ الصُّعْلوك منح . الرّجُلُ .. مُكْرهاً أهلَهُ... بيتاً اللاجئُ عائدٌ. غداً
ثار . المُرْكبُ والشُّرُوق
ثانياً: استعمل العلاقتين «... ، ...» في موضع النقط بين المركبات في الجمل الآتية، كما في هذا المثال
مرْجانُ البحْرِ . حيوانٌ ← مرْجانُ ... البحْرِ ... حيوانٌ.
الكرمُ سخاءٌ. اليدُ حمْلُ الأثقال . رياضةُ... الأقوياء.
تناوُلُ الفواكه نافعٌ
الحُرّيّةُ . مسؤوليّةٌ. يومُ الجُمُعةِ مُباركٌ جهْلُ الواجب.. ضياعٌ... الحقِّ. الصّوْمُ خيْرٌ.

ويحسن في خاتمة هذا المبحث أن نذكّر من جديد بأن التثبّت من استيعاب الطلاب للقاعدة المدمجة في الدرس لا يكون باستظهارهم للخطاب الواصف، وإنما بإظهار قدرتهم على إتقان استعمالها في إنتاج العبارة اللغوية السليمة من آفات الكلام. يشهد لصحّة هذا المنحى سريانه في الاكتساب الطبيعي للغة ناشئاً في أيّ مجتمع بشري.

4.3.3. قواعد موقعية

القواعد الموقعية تتلخّص في قاعدة التنضيد الإخبارية في نحو العربية من النحوت التوليدية، ومهمّةُ هذه القاعدة أن تُرتّب مكونات الجملة المُعلّمة بعلامات الإعراب عن أحوالها التركيبية ووظائفها النحوية، كما سبق وصفه. وبإجراء قاعدة التنضيد في الطور الأخير من مراحل إنتاج الجملة تكون العبارةُ اللغويةُ قد تمّ تكوينُها، وأصبحت جاهزةً لربط المتخاطبَيْن وتعزيز تواصلهما.

ولتحديد محتوى القاعدة التنضيدية وبيان ما تضمّنه من الترتيب في ما تألّف من المفردات يحسن منهجياً أن يكون ذلك من خلال تناول مفهومين رئيسيين:

أوّلُهما انقسامُ التركيب إلى التأليف والترتيب[72]، مع سبْق

(72) لبيان معنى التأليف والترتيب وتعالقهما نقتطف من كلام نصير الدين الطوسي قوله: «التأليفُ هو جعْل الأشياء الكثيرة شيئاً يمكن أن يطلق عليه الواحد بوجه، والترتيب أن يكون لبعض أجزائه عند البعض وضعٌ ما. والتأليف أقدم من الترتيب، والترتيب أخصُّ من التأليف لأن الترتيب المعيّن يستلزم التأليف المعين، والتأليف المعين لا يستلزم الترتيب المعين، بل يستلزم ترتيباً ما يمكن وقوعُه في تلك الأجزاء. مثلاً التأليف من (أ، ب، ج) يمكن أن يقع على هذا الترتيب، ويمكن أن يقع على ترتيب (ب، أ، ج)، وغيره مما يمكن». للمزيد من التدقيق انظر ص 125-129 في القسم الأول من كتاب ابن سينا الإشارات والتنبيهات.

تأليف الذي ينشأ عن إدراج العلاقتين التركيبيتين والعلاقات الدلالية الخمس بين مكونات الجملة، وتأخُّر الترتيب الذي يحدث عن إدخال مكـــونات الجملـــة المعلّمة في علاقات الجوار المكاني؛ فيكون لبعضها عند البعض الآخر موقعٌ تُعيّنه القاعدةُ التصنيفية. وقد سبقت البرهنة على استقلال التأليف والترتيب وتواليهما في أكثر من عمل[73]. علماً أن هـــذا الاستقلال يخص نمط اللغات الوظيفية، بينما في النمط الثاني مـــن اللغـــات الـــشجرية كالفرنسية والأنجليزية يتحقّقُ التأليفُ مع الترتيب.

ثانـــيهما: انقسامُ دلالة الجملة في نمط العربية من اللغات التوليفية إلى ضـــربين: 1) «دلالـــة توليفـــية»[74] تتشكّلُ من الدلالة المعجمية والـــصرفية للمفردات وقد انضمّت إليها الدلالةُ الوظيفية المحصورة في العلاقات الدلالية والوظائف النحوية. 2) «دلالة موقعية» ترتبطُ بالمواقع الـــتي تحتلُّها مكوناتُ الجملة المحققة؛ بحيث يكون لمجموعها ترتيبٌ دالٌّ دلالةً موقعيةً. ولإبراز الفرق بين الدلالتين التوليفية والموقعية نوظّف له جملةً مؤلّفةً من ثلاثة مكونات فاحتملت التراتيب الستة التالية:

(42) (أ) درس سيبويه الحديثَ (هـ) سيبويه الحديث درس.

(ب) درس الحديث سيبويه. (د) الحديث درس سيبويه

(ج) سيبويه درس الحديث. (و) الحديث سيبويه درس

للجملـــة (42) بـــأيّ ترتيب دلالةٌ توليفيةٌ واحدة، وهي إثباتُ الدراسة عملاً لسيبويه بالحديث. وفي وصف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ

(73) انظر مبحث «ترتيب الكلم» في ص 161 من كتابنا الوسائط اللغوية 1 أفول اللسانيات الكلية

(74) مــا سُمّي هنا بالدلالة التوليفية سبق أن سماه السكاكي «أصل المعنى» وعرّفه بقـــوله: «مـــا لا يُعتبرُ في تأديته إلى أريد من دلالات وضعية وألفاظٍ كيف كانت ونظْم لها لمجرّد التأليف بينها»، مفتاح العلوم، ص 78

على «عالم الكلام» المتشكّل من انتظام أشياء الواقع وأحداثه بواسطة علاقاتٍ ضرورية لتأليف الوحدة من الكثرة.

ومع سريان الدلالة التوليفية الواحدة في سائر التراتيب التي تحملها نفسُ الجملة يجب أن يكون لكلّ ترتيب دلالةٌ موقعيةٌ ينفرد بها عن الباقي، والترتيبُ الذي يعدَمُ دلالةً موقعيةً يفقدُ مُبرّر جوازه. وفي وصف هذه الدلالة تكونُ الإحالةُ على «عالم الخطاب» المتشكّل من انتظام المتخاطبين بعلاقات تحفظُ استمرار الحوار بينهما؛ بحيث يُنشئ المتكلّمُ عبارته على قدْر افتقار مخاطبه، كما يتضح من النماذج التالية.

السّابقُ إلى الإخبار عن حدثٍ يتوقّعُ أنّ انتقاشه في ذهن مخاطبه لا يحتاجُ إلى أزيد من إثبات الفعل بإسناده إلى مُوجده الذي أحدثه به، إذا كان الفعلُ لازماً أو أحدثه بغيره إذا كان الفعل متعدياً. وعليه يتعيّنُ أن يدلّ الترتيبُ(فع فا مف)، كما في الجملة (40 أ)، دلالةً موقعيةً على أنه خبرٌ ابتدائي موجّهٌ إلى مخاطبٍ خالي الذهن. يشهد على صحّته رائزا الاستفهام والنفي في الجملتين (43 أ، ب) الموالِيتين:

(43) (أ) هل درس سيبويه الحديث

(ب) لم يدرس سيبويه الحديث.

فالمتكلّم بالجملة (43 أ) يسألُ مخاطبه سؤال المتعلّم عما يجهل طالباً منه أن يُخبره عن وجود الدراسة عملاً من سيبويه بالحديث(75). والأوْردُ عندئذ استعمالُ الأداة «هل» لأنه بها يكون السؤالُ عن وجود الفعل من فاعله وحدوثه بالمفعول. وإذا استُعملت همزةُ الاستفهام «أ»

(75) من أصول الاستفهام ذكر الأنباري «أن السائل ينبغي أن يقصد قصد استفهام المتعلم، وأن يسأل عما يثبت فيه الاستبهام يصح منه الاستفهام، وأن يكون السؤال ببعض ألفاظ الاستفهام، وأن يكون السؤال مفهوماً غير مبهم، وأن يكون المسؤول أهلاً لما يُسأل عنه» انظر تفصيلات أخرى في كتابه لمع الأدلة، ص 37-43

استعمال «هل» فباشرت الفعل مثلها في نحو (أدرس سيبويه الحديث) أفـدت مطلبها[76]. أما المتكلم بالجملة (41 ب) فيكون بافـ نفعل الذي سبق أن أثبتهُ شخصٌ خاطئهُ بالجملة (42 أ)[77].

وبخلاف ذلك يكون الترتيب (فا فع مف) في نحو الجملة (42 د) دالاً دلالة موقعية على دخول المتكلم في علاقة مع مخاطبٍ غير مستكن لفاعـية الاسم، طالبٍ من المتكلم التسديد والاستبراء من الشبهة في فاعـية الاسم برفع الارتياب عنه. ويكون ذكرُك للفاعل أولاً من أجل «أن تُحقّق على السامع أنه قد فعل، وتمنعه من الشك. فأنت لذلك تبدأ بذكره، وتُوقعه أولاً، ومن قبل أن تذكر الفعل، في نفسه، لكي تُباعده بذلك من الشبهة، وتمنعه من الإنكار»[78].

وباختصار يدل الترتيب (فا فع مف) دلالة موقعية على خبر طلبي لتسديد المخاطب بإبعاده عن الشبهة في فاعلية الاسم نفعه المذكور بعده. ويمكن التحقّقُ من ذلك بروائز الاستفهام والنفي والعطف.

---

(76) من خلال تناول الفرابي في أعماله المنطقية للمطالب الأصلية الأربعة جعل في المرتبة الأولى مطلب هل، لأنه بها يكون السؤال عن وجود الشيء. راجع ص 24، من كتابه المعارف العقلية. ومعلوم أن الاستفهام قسمان: تصديقٌ يكون بالأداة هل، ويمكن الجواب عنه بنعم أو لا. وتصوُّرٌ يكون بالهمزة أو ما تضمّن معناها من أسماء الاستفهام، ويكون الجواب بالتعيين. وإذ ولي الفعل الهمزة الفعل أفادت التصديق.

(77) من خلال ربط أدوات النفي بضروب الإثبات تمكّن سيبويه من إبراز ما بينها من الفروق، كما يظهر من قوله: «وإذا قال فعل فإن نفيه لم يفعل، وإذا قال قد فعل فإنّ نفيه لمّا يفعل، وإذا قال لقد فعل فإن نفيه ما فعل. وإذا قال هو يفعل أي هو في حال فعله فإن نفيه ما يفعل، وإذا قال هو يفعل ولم يكن الفعل واقعاً فنفيه لا يفعل، وإذا قال سوف يفعل فإن نفيه لن يفعل». راجع «باب نفي الفعل»، ص 460 في الجزء الأول من الكتاب.

(78) الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 128

من أداتيّ الاستفهام «أ» و«هل»، الأنسبُ للترتيب (فا فع مف) همزةُ «أ»، دون «هل»، كما جاء في التنزيل ﴿أأنت فعلْت هذا بآلهتنا﴾. لأن السؤال لم يكن عن وجود الفعل بدليل الإشارة إليه، وإنما تسلط الاستفهامُ في الفاعل منْ هو مخصّصٌ بالاستفهام دون غيره. وبإدخال أداة النفي على الترتيب (فا فع مف) في مثل (ما أنا كسرتُ الباب) تُسْلَبُ الفاعليةُ عن الضمير (أنا) مع الإقرار بوقوع كسْرٍ بالباب. وللتنصيص على الفاعل يُدرَجُ العاطفُ الفاصلُ (بل) فيظْهرُ بعد هذه الأداة الاسمُ الذي وجبت له الفاعليةُ المسلوبة عن الضمير، كما في (ما أنا كسرتُ الباب بل الحدّادُ).

ولعلّ ما أوردناه هنا من نماذج توضّح المفهوم من الدلالة الموقعية كافٍ لبيان افتراقها عن الدلالة التوليفية وفي التأليف اللغوي العربي القديم أوصافٌ في غاية الدقة ينبغي الاستعانة بها لتحديد دلالة كل ترتيب مما تحتمل الجملة الواحدة.

ولعلّه اتّضح أيضاً أن القواعد الموقعية أدخلُ في نحو الخطاب منه في نحو الجملة، ولذلك يمكن الاقتصارُ في المستويات الأولى من تعليم اللغة العربية على تدريس القواعد المقولية والقواعد الإعرابية والقواعد الوظيفية، إذ تكفي هذه الأضربُ الثلاثة من القواعد لصياغة الجملة السليمة تركيبياً والدالة توليفياً على أصل المعنى. فجملة (جرف السيلُ المدينة) في مختلف تراتيبها المحتملة تدلُّ مبدئياً على(إتلاف الجرف إحداثاً للسيل بالمدينة)، وكذلك الأمر في ما لا ينتهي من الجمل المبنية بنفس القواعد. وفي المستويات الثانية من تعليم اللغة يكون البدء في نحو الخطاب بتدريس القواعد الموقعية التي بها تنضبط الدلالة الموقعية لكل ترتيب مما تحتمل الجملةُ الواحدة وبما أن قواعد النظم التركيبي خادمةٌ للمعجم إذ تُؤلّف مداخله لإنشاء العبارة اللغوية في صورة جملة

أو خطـــاب يحـــسن أن نبحث، في هذا الموضع ولو بإيجاز، مسألةَ بناء المعجم في الدرس من أجل تلقين مداخله.

5.3.3. تلقين المعجم

لا يخفـــى علـــى المـــشتغلين بتدريس اللغات لغير أصحابها أهميةُ التحديد المسبق للمتن المستهدف بالتلقين، ويكون التحديد أولاً بتعيين عـــدد المفـــردات التي ينبغي تلقينها في كلِّ مستوىً من المستويات التي يتفـــرَّع إلـــيها المنهاج اللغوي وثانياً بتجميع ذلك العدد من المفردات بمعـــيار الاســـتخدام الأوسع في القطاع الذي يهمُّ الطالب أكثر. وثالثاً بإخـــضاع كـــلِّ مفردةٍ لمعايير الانتقاء؛ كالشيوع بكثرة الاستعمال، والذيوع لكثرة المستعملين، والشمول لتردُّد المفردة في أكثر من حقل أو قطـــاع. ومثل هذه المسائل منها الكثير لن نتعرَّض لها في هذا الموضع، وذلك بُغية التركيز على مسائل تقنية تبدو في غاية الأهمية منها كيف ينبغي إدراج مفردات المتن في نص الدرس؟ وما هي المعلوماتُ الشَّخصيَّة التي تُشكِّلُ ماهية كل مفردة، وكيف يكون تدريسُها؟

تقـــدَّمت الإشـــارةُ إلى أن التفهيم يُعتبرُ ركناً مركزياً في النظام التـــربوي، وأن تلقين مفردات العربية للناطقين بغيرها لَيطرحُ صعوبات خاصَّـــةً ينبغي العمل على تجاوزها في جميع مراحل بناء المنهاج. وأوَّلُها إيجـــادُ خُطَّة مناسبة لإدراج المفردة في نص الدرس يلزم عنه أن يكون نصُّ الدرس مؤلَّفاً وليس مقتبساً. وقد أكَّدت التجربةُ أنَّ التأليف يُتيحُ مـــن الإمكانات التربوية ما لا يسمح به الاقتباس غالباً. نذكر منها في ســـياق هـــذا المـــبحث الخاص بتلقين المعجم إمكانُ استخدام علاقتيْ «الترادف =» و«التضاد ≠»، فيُؤتى في نفس النصِّ بالمفردة وبما قد يكون لهـــا من المرادفات التي تعوِّضُها في نفس التركيب ولا يتأثَّرُ معنى الجملة

أو دلالتُها التوليدية، أو يكون لها من الأضداد التي إن عوّضتها في نفس البنية دلّت بجملتها على المعنى النقيض. ولنا أمثلة واضحة في نموذج الدرس «بلاغ خاطئ» الموضوع بهدف تنمية مهارة السمع والنطق

وتكمن أهمية هذه التنمية في تسهيل التلقين؛ حيث يكون تفهيم الدلالة المعجمية للمفردة الواحدة تفهيماً لجميع مرادفاتها وأضدادها المدرجة في نص الدرس. وتسمح بإجراء على معجم الدرس تدريبات متنوعة من قبيل أدرج إحدى العلاقتين؛ «=» أو «≠» في موضع النقط بين المفردات التالية: (دارٌ . بيتٌ منزلٌ مسكنٌ، عميٌ بصيرٌ، أخرُجْ... أدخُلْ، رأيتُ... أبصرتُ).

ثُمّ املأ الفراغ بالطرف المناسب (أسكُنُ ....، ≠ هُنالك) أو بالطرفين المناسبين (........=........، ....≠).

ومن إتاحات التأليف التي لا يسمح بها الاقتباسُ التركيزُ في مستويات الأولى على المداخل الدالة على الحسي من الأشياء والأحداث، وبذلك يوفّرُ خلال التدريس إمكانيةُ الإشارة إلى الدلالة المعجمية للمفردات أو تشخيص معانيها بالتمثيل والصورة والحضور ونحو ذلك من وسائل التفهيم. كما يمكن اللجوءُ إلى «الشرح الذاتي» في مثل (أقطُنُ هُنالك في منزلٍ بعيدٍ، أنا أُبصرُ قليلاً لأني أعورُ، كُحْ كُحْ كحى من السُّعال)

1.5.3.3. المعلومات المتاحة للمداخل المعجمية

من المعلوم أن ماهية المدخل المعجمي تتقوّمُ من جزأين؛ أوّلُهما ماديٌّ دلاليٌّ نسميه «كلمةً» بصفتها أصغر وحدة يتألّفُ منها الكلامُ، ثانيهما صوريٌّ صوتيٌّ نسميه «قولةً» باعتبارها أصغر وحدة يتركّبُ منها القولُ. وعليه يمكن تعريف المدخل المعجمي بأنه اقتران الكلمة أي

الجزءُ المفهومُ من المدخل بالقولة أي الجزءُ المنطوقُ المسموعُ منه، بحيث يمكن تشخيصُه كالتالي:

(44) ((☾ هلالٌ)، (✂ مقصٌّ)، (☆ نجمٌ)، (↖ سهمٌ)، (✈ طائرةٌ)، (◷ ساعةٌ).

وبما أنّ جُزْءَ الشيءِ ما يتقوَّمُ به جُملتُه وجب أن تتشكّل ماهيةُ المدخل المعجمي في كل اللغات البشرية من اقتران كلمته بقولته اقتران حلاوة العسل بصورته، أو إحراق النار بلهيبها. وهذان الجزءان أوّلُ ما ينبغي الحرصُ على تلقينه من كلّ مدخلٍ جديد ورد في نصّ الدرس لأول مرّة، فيتلقّى الطالبُ عن كلّ مدخلٍ بنيةَ قولته مقترنةً بصورة كلمته، كما هو موضّحٌ بالمثال (44) أعلاه

وبنيةُ القولة يُلقّنُها المدرّسُ نُطقاً وكتابةً، فيكتسبُها الطالبُ سمعاً ومشاهدةً. ولمّا اختارت اللغة العربية مبدأ «التبعية والأحادية»[79] تجنّبت الكثير من المشاكل التي تنتشر في العديد من اللغات البشرية من جراء «الكتابة المزدوجة»[80]. وهكذا أصبحت قولةُ المدخل تُكتبُ في العربية كتابةً صوتيةً لا غيرُ، فيُرسمُ ما نُطق، ويُنطقُ ما رُسم ليس إلا. وما خُرق ذاك المبدأ إلا في (عمْرٌو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين في نحو (سَيَشْكُوا، ولنْ يشتكوا). وبذلك تفادت العربيةُ ما في غيرها من مشاكل إملائية

---

(79) مبدأ تبعية الخط للصوت يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية القولة، ومنعه إدراج حرف شاغر صوتياً في نفس البنية. بينما مبدأ الأحادية يقضي بأن تُكتب الصيغةُ الواحدة مثل [صفير + همس + تفخيم] بالحرف (ص) لا غيرُ، ولا يُضبطُ الحرفُ الواحدُ مثل (ث) إلا بالصيغة [نفث + همس + ترقيق]

(80) نقصد بالكتابة المزدوجة اضطرار اللغات إلى رسم قولة المدخل المعجمي مرتين كما تفعل الفرنسية في مثل العدد (20)، تكتب قولته في الأولى كتابة قاموسية vingt وفي الثانية كتابة صوتية vẽ، ويستمرُّ في الجميع وكذلك تفعل الإنجليزية في كتابتها لقولة المدخلين sprawl [sprôl] و coup [kōō]، وفي كل مدخل مدرج في قاموس الإنجليزية.

أمّا مُتصوَّرُ الكلمة فهو بيت القصيد، وتفهيمُه يتطلّبُ من مُبرْمج المنهاج ومُدرِّسه جهداً جهيداً، وخاصّةً إذا كان الطالبُ يافعاً مبتدئاً، وكان مُتصوَّرُ الكلمة مفهوماً مجرّداً. ومع هذه الفئة من الطلاب يحسن تقديمُ المسميات الحسية وتأخيرُ المعاني المجرّدة مع إقحامها التدريجي بسبب قلّة ضمنَ الحسيات المهيمنة.

وخلال عملية التفهيم لكلا النوعين من المسميات الحسية والمجرّدة ينبغي تسخيرُ كافة الطرق والوسائل الموصِّلة إلى تصوير المعنى تصويراً دقيقاً، ومنها العبارةُ الشارحةُ والحدودُ، وإن كانت هذه الطريقةُ لا تُفيد شيئاً كبيراً بالنسبة إلى المبتدئين لما فيها من الدور والتسلسل. ولا بأس من التذكير مرّةً أخرى بأن ثقافة اللغة مدوّنةٌ في معجمها، ولذلك فإنّ أيّ خللٍ في ضبط كلمة المدخل المعجمي وتدقيقها ينتج عنه حتماً تشابكٌ في المفاهيم، وغموضٌ في الأفكار، وبلبلة في الأذهان، وكسرٌ في الثقافة. ويكون مثل هذا العمل التربوي أقرب إلى التعمية منه إلى التبصرة.

2.5.3.3. أنواع المداخل المعجمية وفصولُ أجزائها

من المعلوم أنّ المداخل المعجمية تنقسم في جميع اللغات البشرية إلى نوعين: أوّلُهما يضم مداخل الأصول التي تتميّز بخاصيتين: أولاً بُنى بناءً فلا يُؤخذ من غيره ويسري في فروعه. وثانياً بسيطُ الجزأين فلا يقبل «التفصيل المتوازي» والنوع الثاني يشمل المداخل الفروع التي تتميّز بنقيض خصائص أصولها أولاً يُؤخذ المدخلُ الفرع من غيره لسريان أصله فيه. ثانياً المدخل الفرعُ قسيمُ الجزأين لقبولهما التفصيل المتوازي؛ بمعنى أن تنحلّ قولةُ المدخل الفرع إلى وحدات دالّة على الوحدات التي تنحل إليها الكلمة. فمثل (استخرج) تنحلُّ كلمتُه إلى معنى أصيل؛

[مادة معدنية صلبة تنتشر على سطح الأرض في شكل كُتَلٍ متماسكة]، ومعنى لحيق [تحوُّل]، كما تمثلُ قولنا إلى الجذر (حجر) مضاف إليه صيغة (استفعل) في نمط العربية من اللغات الجذريّة.

وقد أثبتنا في إطار نظرية اللسانيات النسبية التي وضعناها للمقارنة بين اللغات البشرية أن «الفصّ التحويلي»[81] في اللغات الجذرية كالعربية يتوسّل إلى المداخل الفروع بوسيلتين. الأولى وزنية؛ كأنْ يستعمل الصيغة (فاعل) لإنتاج صفة الفاعل (دارس) من الفعل (درس). والثانية إلصاقية؛ إذ يُضيفُ إلى الصفة لواصق مثل (ة، ات، ون) للحصول على (دارسةٌ، دارساتٌ، دارسون).

ويطّردُ في العربية استعمالُ الصيغ التحويلية لتوليد أفعال فروع أو شقائق من أفعال أصول أو إساس. للتمثيل نذكر (أجْمعَ، جامع، جمّع، استجمع، تجمّع، اجتمع، جُمِع..) التي فرّعها الفصُّ التحويلي من أسّها (جمع) بواسطة الصيغ التحويلية (أفعل، فاعَل، فعّل، استفعل، تفعّل، افتعل، فُعِل). بل يمكن صرفياً توليدُ عشرة أفعالٍ شقائق من كل فعلٍ أسّ.

ولا يكون للمدخل المعجمي الفرع دلالةُ أصله فقط، وإلاّ كان التوليدُ صورياً من أجل تكثير مقولاتِ المدخل مع وحدة كلمته، وهو خلافُ البيان المعبَّر عنه بقولهم: من حقِّ المعاني المختلفة أن تختلف الألفاظُ الدالّةُ عليها يترتّبُ عن اختلاف المقولة لاختلاف الكلمة أن

(81) وهو أحد الفصوص الأربعة التي تنحل إليها اللغة البشرية، ويتألف عنوانه من مكونين، أولهما يضمُّ قواعد اشتقاقية ذات طبيعة دلالية تُستخدم لتفريع كلمة من أخرى، وثانيهما يضم قواعد صرفية ذات طبيعة صورية تضبط انتقال مقولة المدخل من بنية إلى أخرى. وهو يقع بين المداخل الأصول وفروعها لانحصار وظيفته في توليد المداخل الفروع من أصولها وذلك في كل اللغات. للمزيد من التفصيل راجع كتابنا الوسائط اللغوية.

تتألف كلمة المدخل الفرع من «معنى أصيل» و«معنى لحيق» وتتألف قولبته من جذر وصيغة تحويل[82]. بحيث يكون الجذر بإزاء المعنى الأصيل، والصيغة بإزاء المعنى اللحيق. وما زاد على الصيغة من اللواحق فدالٌّ على «معنى رديف» يخص جنس المعنى الأصيل وعدده. ففي مثل (مُدارسات) يكون المعنى الأصيل [إعمال الفكر لفهم موضوع النظر وغضه] مقترناً بالجذر (درس)، ويكون المعنى اللحيق [مُشاركة] مقترناً بالصيغة التحويلية (مُفاعلة) اقتران المعنى الرديف [جمع] باللاحقة (ات). وكذلك في مثل (رُجَيلات) حيث يقترن المعنى الأصل [آدمي ذكر بالغ] بالجذر (رجل) اقتران المعنى اللحيق [صغير] بالصيغة التحويلية (فُعَيْل) والمعنى الرديف [جمع] باللاحقة (ات). ويستمرُّ هذا التفصيل الموازي في نحو المدخل (صبّار)، فيقترن المعنى الأصيل [قوّة التحمُّل للمصائب والصعاب] بالجذر (صبر)، والمعنى اللحيقُ [مُكثر] بالصيغة التحويلية (فعّال)، والمعنى الرديف [مذكّر] بعدم اللاحقة. ويتكرر مع كل مدخل.

لعلّه اتّضح الآن التفصيلُ الموازي، وتأكّد أنّ المدخل المعجمي الفرع مفصلٌ اجرائياً؛ إذ تتألّف كلمتُه من معنى أصيل ومعنى لحيق ومعنى رديف. كما تتركّبُ قولبتُه من جذر وصيغة تحويلية مع اللواحق أو بدونها. في حين تكون كلمة المدخل الأصل مؤلّفة من معنى أصيل واحد رئيس، توازيها قولبةٌ مركّبةٌ من جذرٍ مُفرغٍ في صيغة بناء ومعها

(82) الصيغ أو البنيات الوزنية المصوغة بقواعد المكون الصرفي نوعان: 1) صيغ بناء لإقامة قولبة المدخل الأصل منها ومن الجذر مثل (فعُل) من (رجُل) 2) صيغ تحويل بهدف توليد مدخل فرع مثل (فعُولة) في مثل (رُجُولة). ويتضح الفرق أكثر بالمقارنة بين صيغ الأفعال الأساس وصيغ الأفعال الشقائق. لمزيد من التوضيح انظر مفهوم هذين الصنفين من الأفعال في كتاب الوسائط اللغوية

الوصف أو بدونها، إذ يكون عدمها دالاً كوجودها، كما في نحو (صفر طفلة)، إذ تدل اللاحقة (ة) على المؤنث دلالة عدمها على المذكر[83]

ومع كل ما سقناه لا يكون المدخل المعجمي مستوفياً لجميع المعلومات السطحية التي تُقوِّمُ ماهيته ما لم يُعرفْ انتماؤه المقولي. إذ كل مدخل فهو أولاً واجب الانتماء إلى إحدى المقولات المركبة الثمانية، كما سبق الإشارة إليها في مبحث سابق من هذه الدراسة، وثانياً ممكنُ التفريع إلى مقولات فرعية

ففي معاجم اللغات عددٌ جمٌّ من المداخل المسمية إلى مقولة الفعل التام [+ح+ز]، وكلُّ فعلٍ تامٍّ ممكنُ التفريع إلى الفروع الأربعة: فعل قاصر، ولازم، ومتعدٍّ، ومنحط. ومثلُها وأزيدُ من المداخل المعجمية المنتمية وجوباً إلى مقولة الصفة [+ح+ح] والمتفرِّعة إمكاناً إلى صفات الفاعل، والمفعول، والمكثر، والمتفاوت[84]. ويستمرُّ هذا التفريع في

(83) ما قدمناه أعلاه من تنسيق للمعلومات السطحية المتصلة بالمداخل المعجمية يوافق معجم اللغات الجذرية كالعربية ونحوها، ولا يُطابق كلياً اللغات الجذعية كالفرنسية ونحوها، كما يتبيَّن من نموذج المعلومات السطحية المقترح للمدخل المعجمي في اللغة الإنجليزية

SKIER

(a) meaning: one who skis

(b) syntax: category Noun ‹count

(c) morphology word root + -er

(d) phonology/skɪər/

للمزيد من الشرح والتوضيح انظر ص 3 في الطبعة الثانية من كتاب إيف فيفيان كلارك المحال عليه فيما يلي بلغته الأصلية

EVE V CLARK(1994), the lexicon in acquisition ‹Cambridge university press.

(84) راجع مفهوم من الصفات أعلاه في مبحث القالب التشميمي في ص 627 من كتابنا الوسائط اللغوية

مقـولة المـصدر [+ح ر]، إلى مصدر اللازم ومصدر القاصر ومصدر المتعدي. كما يتفرّع الاسم التامُّ [+ح ر] إلى الأقسام التالية:

- الاسم الأخص، وهو الذي لا ينتمي معناه الأصيل إلى غيره، ولا ينتمي غـيرُه إليه، فهو مقطوع الانتماء من الجهتين. يتميَّز صرفياً بلزوم قولبته لـصيغة المفرد، ومركّباً بعدم الافتقار إلى أداة التعريف، وإذا انضمَّت إليه كانت زائدة، وتركيبياً بتعطيله لوظيفة التعريف المستفادة من النعت وعطف البيان. ومن أمثلته المحققة في معجم العربية اسم الجلالة (الله).

الاســـم الخـــاص؛ يتميز بكون معناه الأصيل ينتمي إلى غيره، ولا ينتمـــي غـــيرُه إلـــيه، ويختصُّ صرفياً بكونه يُبنى بصيغة الإفراد، ومـــركبياً بإمكان دخول «ال العهدية» أو الزائدة عليه. ولا يُعطِّل وظيفة التعريف المستفادة من بعض توابعه. من أمثلته (القمر، منى، الشِّعرى، بغداد، اليمن، مكة، ليلى)، إلا أن العلم من الآدميين لا يكـــون خاصّـــاً إلا بانضمام قرائن تُفرد شخصاً بعينه دون باقي الأشخاص الحاملين لنفس الاسم.

الاســـم العـــام؛ وهو ما دلّ على أفراد مشتركين في معنى جامع، ويكـــون منتمياً إلى غيره انتماء غيره إليه. ويتفرّع هذا القسم إلى عـــام علـــى الـــبدل أو الشمول، وكلاهما يتميز صرفياً ومركبياً وتركيبياً بخصائص فارقة[85].

الاســـم الكلي؛ وهو الدال على المعنى الجامع من غير أن يدلّ على كلّ واحد من الأفراد المشتركين في المعنى الجامع مركبياً تقترن به «ال الجنسية»، وصرفياً يأتي بصيغة الإفراد، كالإنسانية، والرجولة، والأنوثة، والآدمية.

---

(85) انظـــر التفاصـــيل في مقالنا «الحركة اللغوية المبكرة في البحرين» ضمن مجلة التاريخ العربـــي العدد 42 خريف 2007/1428

وقــد أثبتنا في بحوث سابقة أن العربية من اللغات التي استثمرت العلاقــة الاصطناعية[86]، مركّبتْ قولة المدخل بشماتٍ تدلّ على معاني كلمــته. كإفراد قولات المداخل الاسمية بلحوق التنوين، وبعدمه تميزت المــداخل الفعليةُ. وبسبب تعدُّد المعاني الّلحيقة بالمعنى الأصيل تعاقبت علــى نفس الجذر صيغٌ متغايرة. للتوضيح نسوق النماذج التالية: حلْقٌ وحلاقــةٌ، كــتْبٌ وكِتابةٌ، نحْرٌ ونحارةٌ. لمْعٌ ولمعانٌ، هَيْجٌ وهيجانٌ، غثْــيٌ وغثيانٌ. زغْفٌ وزُغافٌ، صرْخٌ وصُراخٌ، عطْسٌ وعُطاسٌ. حَصْدٌ وحــصادٌ، قطْــفٌ وقطافٌ. حَرْفٌ أحْرُفٌ وحُروفٌ، سيْفٌ أسْيافٌ وسُيُوفٌ، بنْكٌ أبْناكٌ وبُنوكٌ. ومن هذا القبيل الشيءُ الكثير.

وينبغــي أن نشير في خاتمة هذا المبحث أن من المعلومات النسخية للمداخل المعجمية ما ينتمي إلى النصّ المعجمي، وهي التي تخصُّ المعنى الأصيل بالنسبة إلى الكلمة وبنيه الجذر بالنسبة إلى القولة من كلّ مدخل معجمــي. وعلــيها اقتصر ابنُ فارس في معجم مقاييس اللغة[87]، كما يتضح من النماذج في الطُرَّة (97) أسفله. وهذا الصنف من المعلومات

(86) العلاقة الاصطناعية غيرُ العلاقة الاعتباطية التي تحدّث عنها سوسور، ولا هي بالعلاقة الطبيعية التي وظّفها ابنُ جني في مباحث فقه اللغة كالاشتقاق الأكبر، وتصاقب الألفاظ لتصاقب المعاني، وإمساس الألفاظ أشباه المعاني. وإنّما هي تقــوم علــى تحرّي التماثلات الموجودة بين كلمات عدد من المداخل حتى تُــصطنع لها قولاتٌ متماثلة. وعنها بنى ابن جني مبحث تلاقي المعاني على اختلاف الأصول والمباني. انظر الجزء الثاني من كتابه الخصائص. وفي ساوك المتصل بما سميناه بالعلاقة الاصطناعية انظر مبحث وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية في الجزء الأول من كتابنا الوسائط اللغوية.

(87) جاء في القاموس المذكور أعلاه «(أرث) الهمزة والراء والثاء تدلّ على مَزْجٍ ــارٍ أو شــبٍّ عــداوة. (أرف) الهمــزة والراء والفاء يدل على الدنو والمقاربــة. (أرق) الهمزة والراء والقاف قياس واحد وأصل واحد، وهو الــسهر» ويــستدل على المعنى الأصيل من كل مدخل بأقوال المعجميين السابقين، ويستشهد به من الشعر والقرآن الكريم.

متميّــزٌ بالكثرة غير المتناهية، وبالخصوصية، فلا سبيل إذن إلى تنقيته إلا باستقراء المعجم استقراءً تامًّا مدخلاً مدخلاً.

ومــن تلــك المعلومات ما ينتمي إلى الصنف التحويلي، وهي التي تخــصُّ المعنى المحقق المقترن بالصيغة التحويلية، والمعنى الرديف المقترن باللواصـــق الــزائدة على الصيغة الصرفية. وهذا الصنف من المعلومات تتناقله كتبُ التصريف حيث يتداول أصحابُها معاني الصيغ الصرفية[88]. وهـــو علـــى نقـــيض الصنف السابق يتميَّز بالقلة المحصورة وبالعموم، وبالتــالي يحـــصل اكتسابُها بالاستقراء التام لأصولها المحصورة العدد، وباســتنباط ما لا يتناهى من فروع كلِّ أصلٍ بواسطة القياس كما هو مستعمل في تدريبات النسج على المنوال.

أمـــا الصنف الثالث من المعلومات المعجمية التي تدخل أحياناً في تكوين ماهية المدخل المعجمي فذو طبيعة تركيبية، سمّيته هنا «المعنى المــركَّب»[89] مــن مميزاته أولاً ارتباطُه باستعمال المدخل استعمالاً خاصاً في العبارة اللغوية، ويلزم عنه أن يعود المدخل إلى معناه الأصلي في غير ذلك الاستعمال. ثانياً اختصاصُه بكلمة المدخل دون قولته، إذ يمــسُّ الكلمــة ولا يُغيِّرُ شيئاً في بنية القولة. ثالثاً توفّرُ «قيدُ الانتقاء الــدلالي» الــذي يُبنى على المعنى المركَّب، ويُعلِّقُ غيره الأصيل أو

(88) راجع مبحث «الأغراض التي تُقصد من أحوال الأبنية» في ص 65-193 في الجزء الأول من كتاب شرح الأستراباذي لشافية ابن الحاجب. وفي مبحث «عوامل الاشتقاق ومسالك الإسناد» اقترحنا منهجية لتحديد المعاني المحققة المقترنة بالصيغ الصرفية. انظره في ص 360 من كتاب الوسائط اللغوية.

(89) المعنى المركب مستعمل هنا فيما سبق أن سماه الجرجاني المجاز بنوعيه اللغوي، وهـــو «كل كلمة أُريد بها غيرُ ما وقعت له في وضع واضعها لملاحظة بين الثاني والأول» والعقلي، وهو «إثباتٌ قد زال عن الموضع الذي ينبغي أن يكون فيه». أسرار البلاغة، ص 324-389.

الحقيقي. لأنه كما سبق أن قيل قديماً «لا يُعقلُ أنْ تسلُبَ الكلمة دلالتها ولا تُعطيها دلالةً، وأن تُخْليها من أن يُراد بها شيءٌ على وجهٍ من الوجوه»[90]

ويُشكِّلُ قيدُ الانتقاء الدلالي قرينةً سياقيةً تُعلّقُ أولاً المعنى الأصيل للمداخل (يدٌ، مسجداً، مكسورُ الجناح، حادُّ الأنياب)، لأنه معنى ناشزٌ لا يأتلفُ دلالياً مع معاني باقي المداخل المتراكبة قولاتُها في الجملة الواحدة وثانياً تنتقي المعنى البديل، مثل (عونٌ، أهل، ضعيف عاجز، قوي قاهر) الذي به يحصل الائتلافُ الدلالي مجدَّداً، كما يتضح من الأمثلة التالية

(45) (أ) هُمْ يدٌ(عون) على من سواهُم.

(ب) استَطْعَمَ مُتَسَوِّلٌ (أهل)قريَةً

(ج) شعوبُ الأرض إمَّا مكسورُ الجناح(ضعيف عاجز) وإمَّا حادُّ الأنياب(قوي قاهر).

وقد يُعلِّقُ قيدُ الانتقاء الدلالي المعنى اللحيق الذي يقترن وضعاً بالصيغة الصرفية بسبب نشازه، وينتقي لها معنىً بديلاً يتحدَّدُ به الائتلاف الدلالي بسائر المعاني المتراكبة قولاتُها في نفس العبارة، كما يتضح من الأمثلة (46) الموالية

(46) (أ) دعِ المكارمَ لا ترْحلْ لِبُغْيتِها واقْعُدْ فإنّكَ أنتَ الطاعمُ الكاسي(المطعوم المكسو)

(ب) ﴿لا عاصمَ اليومَ منْ أمْرِ اللهِ إلاّ منْ رحِمَ﴾[91] (لا معصوم).

(ج) ﴿خُلِقَ مِنْ ماءٍ دافِقٍ﴾[92] (ماء مدفوق).

(90) الجرجاني، أسرار البلاغة، ص 385

(91) الآية 43 من سورة هود

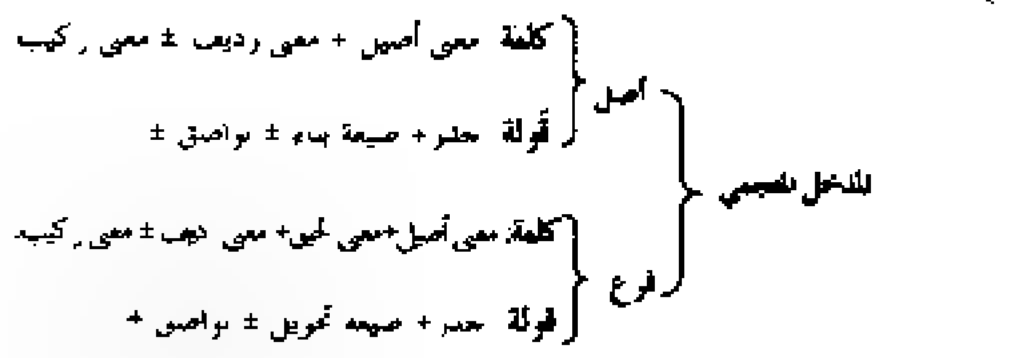
(92) الآية 6 من سورة الطارق

(د) ﴿فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ﴾[93] مَرْضية

(هـ) ليلٌ نائمٌ (منُوم فيه)، ونهارٌ صائمٌ (مصوم فيه).

كُلُّ ما سبق من أصناف المعلومات المعجمية التي تُقوِّمُ ماهية المداخل المعجمية الأصول أو الفروع يمكن إجمالُها دفعةً واحدة بواسطة المبيان (47) التالي.

(47)



ولِتلقين معجم العربية أو أيِّ لغة أخرى لا مندوحة من الإحاطة بجميع المعلومات الضرورية لقوام جُزْأَيْ كلِّ مدخلٍ معجمي وذلك عن طريق التحليل المتوازي لكلٍّ من الكلمة والقولة إلى فصولهما الماثلة في المبيان (47) أعلاه.

4.3. تدريس قواعد الفص التحويلي

يُعتَبَر الفصُّ التحويلي ثالث الفصوص اللغوية، وموضعُه في قلب الفص المعجمي بين مداخله الأصول التي تُشكِّلُ قسم «المعجم الواقع» ومداخله الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقَّع». أما دورُه فينحصر في توليد المداخل الفروع من أصولها. وذلك بإجراء نوعين من القواعد أوَّلُهما قواعدُ اشتقاقية ذاتُ طبيعة دلالية، يُجريها المكوِّنُ الاشتقاقي بتفريع معنىً لحيق من آخر أصيل. وثانيها قواعدُ صرفية ذاتُ طبيعة

(93) الآية 21 من سورة الحاقة.

صورية، يُجريها المكوّن الصرفي لنقل قولة المدخل من بنية إلى أخرى. وعليه يكون محتوى النص التحويلي مؤلّفاً من قواعد المكون الاشتقاقي التي تتّخذُ من تشقيق كلمة المدخل موضوعاً للتطبيق، وقواعد المكون الصرفي التي تجعل من تغيُّر قولة المدخل مجالاً للتقنين.

وفي إطار نظرية السمايات النسبية التي تُوصِّل الدلالة برهنّا في أكثر من موضع على علاقة التحكُّم الجامعة بين المكونين الاشتقاقي والصرفي. فأثبتنا بدليل قطعي أن كلَّ ما يجوّزُه المكون الاشتقاقي يسمح به المكون الصرفي، وليس كلُّ ما يُجوّزه التصريفُ يسمح به الاشتقاقُ. فمثل (كِيل القومُ، وكيدتْ الروحُ ترهق، وهُلك الناسُ)، جملٌ سليمة صرفياً وتركيباً، لكنّها لاحنةٌ اشتقاقياً، لأن قواعد الاشتقاق لا تسمح بتفريع «معنى التفريع»[94] من فعل ناقص (كان)، أو مساعد (كاد) أو قاصر (هلك) بينما قواعدُ الصرف الصوريةُ تبني تلك الأفعالَ بناء (بيع وقيد وهُزم) بغضِّ النظر عن الدلالة بعدم دخولها في مجال اهتمام المكوّن الصرفي.

من جملة ما يلزم عن المقربين السابقين ضرورةُ المحافظة على علاقة التحكم التي تجمع الصرف بالاشتقاق، وعندئذ يمكن أن نسحَبَ الكثير من المشاكل الناجمة عن تقليد مستمرٍ، يتلخّصُ أولاً في فصل أحدهما عن الآخر فصلاً تامّاً، كما يظهر بوضوح في مسائل التمرين على عويص التصريف[95]، وكذلك في المباحث المعقودة لمعاني الصيغ.

---

(94) التفريع معنى جديد ينشأ عن تفريع الفاعل لأحد الأغراض التداولية وتفريع الفعل للمفعول، كما في نحو ﴿غُلبت الرُّومُ﴾.

(95) للوقوف على نماذج من مسائل التي يصنعها الصرفيون لاختبار الطلاب وتدريبهم على عويص التصريف انظر المبرد حيث يساوي في الجزء الأول من المقتضب «مسائل التمرين»، وابن جني «مسائل من عويص التصريف» في الجزء الثالث من كتابه المنصف في شرح التصريف للمازني.

وثانياً في الخلط التام بينهما، بحيث يُتحدَّث عن أحدهما أو عن موضوعاته باللغة الاصطلاحية الواصفة للآخر(96).

وللحفاظ على العلاقة الطبيعية القائمة بين مكوّنَيْ النص التحويلي ينبغي أن يكون تعليمُ قواعده رديفاً للذهن بين قواعد المكون الاشتقاقي التي تُولِّدُ معنىً لاحقاً من معنىً أصيل، وقواعد المكون الصرفي التي تشتغل مسايرةً للاشتقاق لضبْط التغييرات التي تطرأ على بنية القولة وهي تتحوّلُ من صيغة إلى أخرى. وباختصار ينبغي التقيُّد في تلقين هذا الضرب من القواعد بالسؤال المركّب التالي: أيُّ المعاني اللاحقة يُشتقُّ من أيِّ المعاني الأصيلة، وبواسطة أيِّ الصيغ المبنية بأيِّ القواعد الصرفية. وهذا التوازي بين عملية الاشتقاق الدلالي وعملية التصريف اللفظي ينبغي حفظُهُ حتى يستقرَّ في الأذهان أنه إذا طرأ تغييرٌ على أحد الطرفين حدث مثلُه في الطرف الموازي.

1.4.3. اشتقاق المعاني وتصريف المباني

تطبيقُ القاعدة يعني تمرين الطالب على الإجراء المطّرد لعملية وفق نهْجٍ واحدٍ مهما تكرَّر إجراؤُها على عدد متناه أو غير متناه من الموضوعات المتغايرة نسبياً، ولكلّ إجراءٍ مطّردٍ مفسِّرٌ عِلّيٌّ؛ وهذا المفسِّرُ إما دلالي إذا كانت القاعدةُ اشتقاقيةً وإما صوتيٌّ إذا كانت القاعدةُ صرفية.

(96) أول ما يظهر الخلط بين الاشتقاق والتصريف في تعريفهم إذ قيل: «والتصريف لغة التغيير من حالة إلى حالة. أما في اصطلاح النحاة فقال في التسهيل: هو علم يتعلق ببنية الكلمة، وما لحروفها من أصالة وزيادة، وصحة وإعلال، وشبه ذلك. والاشتقاق أصغر؛ وهو ردُّ لفظ إلى آخر لمناسبة في معنى وحروف الأصلية» السيوطي، همع الهوامع، ج 6، ص 228-230. ويتكرر هذا الخلط في قول المبرد في مبحث «الاشتقاق من الجامد: اشتقاق فاعل من ألفاظ العدد». انظر ص 181 في الجزء الثاني من المقتضب.

وينبغي تربوياً أن ينتهي تلقينُ قواعد النصّ التحويلي بتكوين المقدرة على إنجاز الإجراءات التالية: أولاً التنبّؤُ بالمعاني الصحيحة التي يسمح المعنى الأصيلُ باشتقاقها وما لا يسمح به. ثانياً التحقّقُ من الصيغ الصرفية الموضوعة للعبارة عن المعاني الصحيحة. ثالثاً التمكّنُ من بناء الصيغة الصرفية البناء السليم بعد هدْم مصدرها. ولتحرير العبارة بأمثلة توضيحية نسوق النماذج التالية:

[الطّلبُ]: وهو محاولةُ أحد موضوعيْ الفعل وجدان الحدث من موضوع الآخر القادر عليه[97]، ويُستعملُ هذا المعنى الصيغة التحويلية (استفْعل) المركّبةُ من الزوائد (الهمزة والسين والتاء) والأصول (الفاء والعين واللام) سواءً كانت هذه الأصولُ الثلاثةُ من صنف السليم، كما في (48 أ) أو من صنف الناقص (48 ب)، أو الأجوف (48 ح)، أو المثال (48 ج)، أو المضعف (48 هـ).

(48) (أ) استنصرها فما نصرَتْه

استعطَتْه فما أعطاها.

استقدمَه على عجَل وقدم بعد أجل

(ب) استدعيْته فدعا خصْمي.

استسقيْته فسقى غيْري

استرضيْته بالكثير ورَضي بالقليل.

(ح) استعانَها فأعانَتْه.

استزادها فزادَتْه

استمالها فما مالَتْ.

(97) كلُّ نصٍّ تامٍّ فهو حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين؛ أحدهما يكون سبباً في خروج الحدث من العدم إلى الوجود، ويجمعه به علاقة السببية التي تمثل فيه وظيفة الفاعل ويكون الموضوعُ الآخرُ شاهداً على تحقق الحدث، ويجمعه بالفعل علاقةُ السببية التي تمثل فيه وظيفة المفعول.

استقالته فأقالها.

(د) استوقفها فما وقفت.

استورثه مالاً فأورثها علماً.

استوزرها فما وزرت له.

(هـ) استزلّها مُضلّلٌ فما زلّت.

استردّها المهرَ فما ردّته

استطبّ مريضٌ طبيباً فما طبّه(98)

الملاحظ أن كلّ فعلٍ على وزن (استفعل) في مجموعات الجمل (48) فقد استجمع خصائص ثلاثةً؛ الأولى اشتقاقية: كونه محوّلاً عن أصله المتعدي (نصر) أو المتخطي(أعطى) أو اللازم (قدم). الثانية مقولية كونه فعلاً متعدّياً يتطلّع إلى موضوعين وقد مثُلا معه والثالثة دلاليةٌ كونه فعلاً افتراقياً، إذ كلا موضوعيْه قابلٌ لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، كما يظهر من جديد في مثل (استغاث بكرٌ خالداً، واستغاث خالدٌ بكراً). وبانتفاء إحدى الخصائص الثلاثة؛ كأن لا يكون الفعلُ محوّلاً أصلاً أو كان محوّلاً عن فعلٍ قاصرٍ أو ليس متعدياً ولا افتراقياً(99)، تجرّدت صيغة (استفعل) من معنى الطلب وأفادت غيره مما يلي:

---

(98) من نماذج الأفعال أعلاه نذكر: استوهبه، واستعطاه، واستفهمه واستخبره، واستفسره، واسترشده، واستعلمه، واستعفاه، واستنجحه، واستمهله، واستنظره، واستعطفه، واسترحمه، واستبهمه، واستوضحه، واسترزقه، واستغفره، واستفتحه الباب، واستعاذ به.

(99) الفعل المتعدي إمّا افتراقي إذا كان كلا موضوعيه قابلاً لأن يكون فاعلاً أو مفعولاً، بحيث يتبادلان الموقعين في الجملة من غير أن يترتب عنه قول مقلوب، كما في نحو (نصر خالدٌ بكراً) و(نصر بكرٌ خالداً) وإمّا اقتراني إذا اختار الفعل بدلالته المعجمية أحد موضوعيه فاعلاً واختار الموضوع الآخر مفعولاً؛ حتى إذا تبادلا الموقعين في الجملة كان القول مقلوباً، كما في نحو (خرق المسمارُ الثوبَ، وخرق الثوبُ المسمارَ)، (تهيّبتُ الليلَ وتهيّبني الليل).

- [الـــمتعّي]. وهـــو أن يتوخّـــى الفاعلُ إحداث الفعل بالمفعول، ويُستعمل له الصيغةُ الصرفية (استفعل) بشرطين: الأول أن يكون فعلُهـــا مـــتعديًا بالتحويل عن فعل لازم، والثاني أن يكون الفعل اقتـــرانيًا، أي يُوقعُه أحدُ موضوعيْ الفعل بالآخر ولا يصحُّ تبادلُ الموقع، كما في مثل العبارات (49) الموالية.

(49) استخرج الطبيبُ الرَّصاصة فخرجتْ.

استسَالَ الصانعُ القارَ فسال.

استبال الطبيبُ مُختصاً فما بال.

استنبط الحفّارُ النفط وبعد حين نَبَط

استدخل الأعمى الخيط في سمِّ الإبرة فما دخل[100]

ويعنـــي التنبيهُ هنا أن اللازم إذا كان جواباً لـــ (استفعل) المتعدي، كما في مثل (49) أعلاه، دلَّ بصيغته (فعل) على معنى المطاوعة.

[الحسْبانُ]. وهو ما يعتقدُه الفاعل في الموضوع المفعول. ويتولَّد معنى الحسبان باستعمال الصيغة الصرفية (استفعل) بشرط أن يكون فعلُها متعديًا بالتحويل عن فعل قاصر[101] كما في العبارات التالية:

(50) استعظم الأبُ ابنه قبل أن يعظُم

استصعبتُ ما سهُل واستسهلتُ ما صعُب[102]

---

(100) من نماذجه: استصدر قراراً، استنبت نخلاً، استصنع فاكهةً، استصلح أرضاً، استمطر سحاباً، استنبع عيناً

(101) الفعـــل القاصر حدث يتطلّب أحد موضوعين، ويمثل معه في الجملة الموضوع الشاهد الذي تجمعه به علاقة العلية التي تحمل فيه وظيفة معمول. وأكثرُ ما يُبنى صرفياً بالصيغة البنائية (فعُل)، مثل حسُن، جمُل، ظرُف، طرُف، قبُح، كبُر، صغُر، عظُم، شرُف، خمُص، سهُل، صعُب، جبُن

(102) مـــن نماذجـــه: اســـتخفه، واستثقله، واستسمنه، واستجدّه، واستبعده، واســـتقبحه، واستحســـنه، واستصغره، واستجمله، واستشرفه، واستقلّه، واستهانه/به، استهجنه، استقربه، استكثره، واستغلّه

[التَّحوُّل]. وهو أن يصير الفاعل إلى مثل الاسم الذي أُخذ منه فعلُه باستعمال الصيغة التحويلية (استفعل). من أمثلة ذلك:

(51) استرْجلت المرأةُ وما هي برجُلٍ.
استحْجر الترابُ وما هو بحجرٍ.
استكْلب القطُّ وما هو بكلْبٍ.

[الاتخاذ] وهو معنى لحيقٌ يُستفادُ من (استفعل) في مثل العبارة التالية

(52) استوْطن المستعمرُ أرض الغير، فاستعْبد بعض أهلها، واستأجر البعض الآخر، واستعْمل خونتَهُم، واستعْدى الوطنيين منهم.

ومن استعمالات الصيغة التحويلية (استفعل) أن تُولّد معنىً أصلاً من مثله الذي أصلاً على وزن (فعل)، بشرط تقاربهما الدلالي واتفاقهما الصوتي فضلاً عن الاشتراك في الحروف الأصول، كما تكشفُ المقارنة بين الفعلين في كلّ عبارة مما يلي.

(53) (أ) مرَّ الموكبُ واستمرَّ مُرُورُها يوماً كاملاً.
(ب) قبلْتُ الهدية واستقبلْتُ صاحبها.
(ج) أطاع الابنُ الأبوين فاستطاع الكثير
(د) ما قرّتْ عينُه بولدٍ ولا استقرّتْ له الأوضاعُ
(هـ) قام الناسُ للصلاةِ فما استقامت صُفوفُهم.

كما تُستعملُ (استفعل) صيغة بناء؛ أي فعلُها غيرُ محوَّلٍ عن أصلٍ سابقٍ، كما في مثل (ما استقلّت دولةٌ ضعيفةٌ استقلالاً تامّاً)، وتُستعمل بديلاً من (فعل)، بحيث يتبادلُ الفعلان الموقع من غير أن يحدث تغييرٌ في دلالة الجملة كما يتبيَّن من العبارات (53) التالية:

(54) (أ) حين أفاق الطبيبُ من النَّوْم استفاق المريضُ من البَنْج.
(ب) يقظ الكبارُ فجراً، ثم استيْقظ الصغارُ صباحاً.

(ح) لا يرتاحُ كئيبٌ إلى شيءٍ ولا يستريح إلى إنسانٍ.

(د) مَنْ غنيَ عن إنسانٍ استغنى عن مالِه.

يُستخلص من كثرة المعاني التحقيقية التي تقترن بمثال (استفْعل) أن بعضها ينضبط بمفسِّرٍ عِلِّيٍّ إذْ يتناول باطّرادٍ عدداً كبيراً من المداخل المعجمية؛ كمعاني [الطلب]، و[السعي]، و[الحسبان]، و[التحوُّل]. وهذا الصنف ينبغي تدريسُها ضمن قواعد الصرفِ التحويلي. أما سواها مما يتقيَّد بضوابط عينية تخصُّ مفردةً أو بضع مفردات فينبغي تلقينُه ضمن النص المعجمي.

وتسري خلاصةُ (استَفْعل) على باقي الصيغ التحويلية التي تُستعمل في اللغة العربية لاشتقاق بعض الأفعال من بعض؛ وهي (فعُل، وفاعل، وتفاعل، وانفعل، وافتعل، وأفْعل، وفعّل، وتفعّل، وفعل المحوَّلة عن فاعل). وسوف نعود بحول الله وقوته إلى معالجة كلّ الصيغ التحويلية المسرودة أعلاه منتهجين نفس الطريقة في تحديد المعاني الاشتقاقية وضبط المباني الصرفية، حتى إذا انتهينا منها جميعاً انتقلنا إلى كيفية تدريسها بغير توسيط اللغة الواصفة، بل يكون بحمل الطالب على أن يُجرِّد بنفسه القواعد المستخدمة في بناء نص الدرس والمستهدفة بالتلقين.

خلاصة

لا شكَّ في أنّ تعليم اللغات لغير أصحابها، كالعربية للناطقين بغيرها، ليطرحُ العديد من المشاكل المتماسكة، بحيث لا ينتهي بعضُها ويُحلّ في استقلال عن الباقي. وفي مركزها يقع المنهاج اللغوي بوصفه نسقاً تربوياً يتشكّل من مادة تعليمية لغويةٍ وثقافية مبرمجة في صورة متوالية حسابية من أجل تدريسها وفق منهجية مضبوطة وبوسائل تقنية

مساعدة في ظرف زمني محدّد يقضي باكتساب الطلاب المستهدفين القدرة على التواصل باللغة العربية في ثقافتها.

وإنّ التفاوت في إحكام بناء المنهاج اللغوي ليرتبط من جهة أولى بالتفاوت في مستويات العدّة المعرفية والمهنية للمبرمجين صنّاع المناهج التربوية، وعليه لا مندوحة من تناول عُدّة هؤلاء بالتحليل. كما يؤثّر من جهة ثانية على درجة تفاعل المدرّس مُطبّق المنهاج ودرجة تقبّل الطالب لمحتوى المنهاج وعمل المدرّس معاً.

عُدّة المبرمج تحيل إجمالاً إلى كفاءات معرفية تضمّ مادّةً لغوية وديواناً ثقافياً، وإلى خبرة مهنية تتركب من طرائق التدريس والوسائل التعليمية المساعدة. ففي المادة اللغوية يتعين على المبرمج إتقان العربية استعمالاً ووصفاً فضلاً عن الإلمام بأوليات اللسانيات. أما الديوان الثقافي فله محمول في معجمها المنقسم في العربية إلى معجم حامل لحضارة القرآن، ومعجم حامل هوية وطنية أو إقليمية، ومعجم أساس التواصل اليومي في مختلف القطاعات. ويحتاج المبرمج إلى خبرة مهنية عالية فيتأتى له أن يصوغ المحتوى المعرفي المستهدف في قالب تربوي فعّال، يتألف من طريقة التدريس والتقنيات التربوية المساعدة على تفهيم التصورات وتثبيت المكتسبات والتمرّن على استعمالها.

يكون للمنهاج اللغوي المردود الجيد بمدرّسٍ مهيّأ للمهمة فطرةً، متحلٍّ بقيم الثقافة التي يُلقّنها، متزوّد بما يلزم من الكفاءات المعرفية بقسميها اللغوي والثقافي فضلاً عن الخبرة المهنية، ومنها التمرّن على تطبيق المنهاج المسند إليه. وبتضافر الصفات الأربعة: الفطرية والخلقية والمعرفية والمهنية تزداد درجة التفاعل مع المنهاج ويرتفع مردوده. وفي الخبرة المهنية لابد من كفاءة إضافية تُمكّن المدرّس، وهو يُعلّم العربية لناطقين بغيرها، من أنْ يُفهِم بغير اللغة ما يُفهِمه غيره باللغة

ويُفترضُ في المنهاج المُحْكَم والمدرِّس الماهر أن يلْقيا لدى الطالب مستهدَفَ القبول الحسن. ومن أهمِّ ما يرفع قابليةَ الطالب عواملُ ثلاثة: أولاً استجابةُ مضمون المنهاج حاجات الطلاب وأغراضهم خاصة. ثانياً موافقةُ مستوى المنهاج اللغوي لمستوى النضج الذهني لدى الطالب ولدرجة وعيه الثقافي. ثالثاً استغلالُ عنصر التشويق لتخفيف ما في عملية التعليم من التكليف، وللتحبيب في مواصلة التثقيف الذاتي. وبتضافر العوامل الثلاثة يُتفادى الاسترخاءُ الذهني الذي يؤثِّر سلباً على التعليم عموماً.

ومع هذه اللُّمع عن عُدَّة المبرمج، ومؤهِّل المدرِّس، وقابلية الطالب مفصَّلات في العرض نقتصر الآن قولاً في بنية المنهاج اللغوي. علماً أن لكلِّ منهاج تربوي بنيةً ووظيفةً. أما وظيفة المنهاج الذي نعنيه ببنيته الآن فتنحصرُ في إكساب الناطق بغير العربية القدرة على أن يتواصل بهذه اللغة، بحيث يصير عند نفاد المنهاج من أهل لسان حضارة القرآن بغضِّ النظر عن وطن الإقامة.

ومن ثَمَّ تلك الوظيفة متقوِّمُ البنية من مكوِّنَيْن اثنين: أولهما تلقينٌ يُفيد في تحصيل شيءٍ كان مفقوداً، ويتفرَّع إلى تعليم من المدرِّس للطالب وتعلُّم بين الطالب ونفسه. وثانيهما تدريبٌ يُسهم في تكوين الملَكة على إجادة استعمال المستحصل، ويتشعب بدوره إلى التمرين على التوظيف المباشر للمختزن وإلى التمرُّن على التصرُّف الشخصي في المكتسب.

ولا يُهمَلُ شيءٌ من المكوِّنين في كلِّ درسٍ غايتُه إنشاءُ القدرة التواصلية التي تحصل لصاحبها بامتلاك رُكْنَيْها: أ) نسقٌ من القواعد المحصورة العدد والموزَّعة على نصوص اللغة الأربعة. ب) رصيدٌ من المفردات المعجمية المتفرِّعة إلى معجم أساس ومعاجم قطاعية خاصة

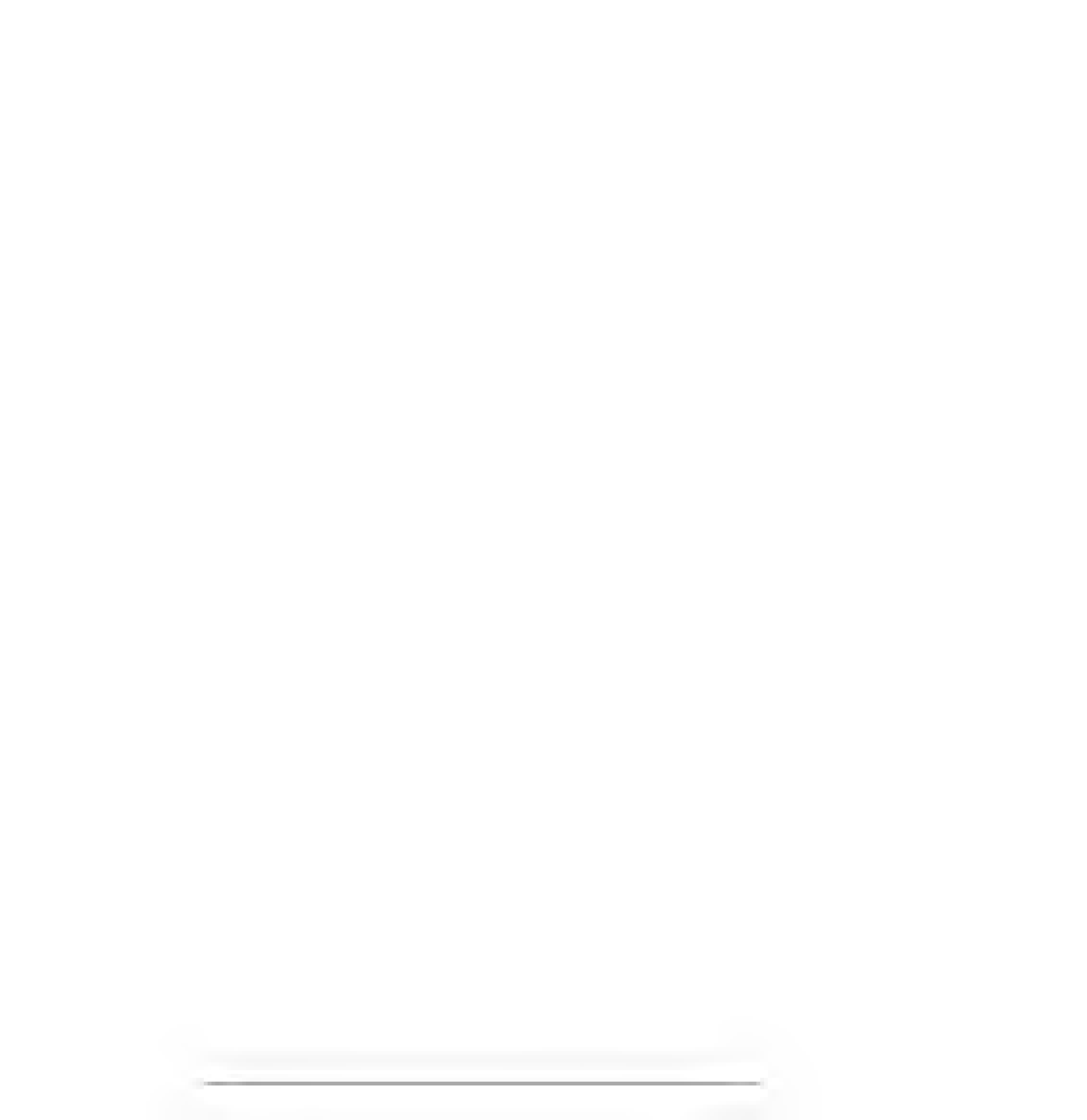
ومعجـــم حـــصاري، وحتى كلُّ درسٍ قاعدةً فصيَّةً أو أكثر، ومتنٌ من المفردات المنتقاة وفق أغراضٍ خاصة.

فـــتعويدُ حاســـة الـــسمع وترويضُ جهاز النطق ينولاهما النصُّ الـــفصحي، وبـــه يفصح قولُ الناطق بغير العربية. وبالنصوص اللغوية الباقـــية؛ المعجمـــي والنحويي والتركيـــي، يمْهرُ الطالبُ في المحادثة والتعبير الكتابـــي فيُبلِّغ كلامه خالياً من الآفات التي تعرض له.

ولا بـــأس من الإشارة إلى أن تدريس القواعد اللغوية صار بفضل اللـــسانيات العـــربيه الحديـــثة قابلاً لبرمجة تربوية اقتصادية؛ إذ أصبح بالإمكان أن يُدرَّس في بضع ساعات ما كانَ يُعلَّمُ في عدَّة شهورٍ كما تبـــيَّن كـــيف يكون التلقينُ باشراً لمعجم اللغة ومختلف قواعدها، فلا يُتوسَّـــلُ بلغـــةٍ إلى اكتساب لغة أخرى؛ سواءً كانتْ لغةً نحوية واصفةً كاللغة الاصطلاحية التي يستعملها النحويون المتقدمون أو المعاصرون، أو كانت لغةً عجميةً يتواصل بها الطلابُ المستهدفون

القسم الثاني

من قضايا اللسانيات التربوية



مقدمة

يوخّى الصواب في القرار التربوي المتعلّق بتعليم اللغة العربية أهمَّ إشكالات الحقل المعرفي المركّب من اللسانيات والتربويات. فاهتداء المتخصّص في العلوم التربوية إلى كيف يكون بناء درسٍ في العربية، وكيف يكون إنجازه في الفصل بهدف تكوين الملكة اللغوية في أذهان الطلّاب بأقلّ جهدٍ وفي أقصر وقت، متعلّقٌ أوّلاً بجواب اللسانيات النفسية عن كيف يشتغل الدماغ البشري وهو يكتسب اللغة ونحوها من المسالك الاصطناعية الموضوعة بالاختبار، وثانياً بنتائج اللسانيات الوصفية وهي تبني نموذجاً نحوياً يُطابق نمط العربية بنيةً ووظيفةً، وثالثاً بخلاصات اللسانيات الاجتماعية التي تجعل من ثقافة المجتمع المدوّنة في لغته موضوعاً لدراسة.

وبمدِّ الجسور بين علوم اللسان وعلوم التربية ينشأ حقلُ اللسانيات التربوية المتعدِّدُ التخصُّصات، ويتأتّى، فضلاً عن تجاوز التقليد المترسّخ في تأليف البرامج اللغوية منذ قرون، إمكانُ البرهنة على صواب الاختيارات التربوية[1]. منها المفاضلةُ بين الطريقتين التعليميتين الآتيتين، ثمّ اختيارُ الأوردِ منهما بمعيار الانسجام الداخلي مع سائر الحقول المعرفية الأخرى

إمّا الطريقةُ التنشيطية؛ وهذه سندُها الفرضيةُ الطبْعيّةُ المؤسِّسةُ لنظرية اللسانيات الكلية، وقوامُها الحوار؛ إذ تتّخذ منه أسلوباً لتحريض المعارف الطبْعية المنسوجة خلقةً في خلايا العصبون الذهني في دماغ كلّ

(1) للتوسّع في موضوع الاسترشاد التربوي بنتائج البحث اللساني انظر كتاب
Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.

تلميذ، ووسيلةً لتركيب هذه المعارف الوراثية في طريقة استدلالية لاستنباط معارف ضمنيّة.

وأما الطريقة التلقينية؛ وهي تستند إلى الفرضية الكسبية التي تؤسِّس نظرية اللسانيات النسبية، وتتقوَّمُ من الَّقافة، إذ تجعل من التعليم وسيلةً لتمكين خلايا العضو الذهني المهيَّأ خلقةً لتتشكَّل بسببه ما يحلُّ فيه من إحراز المعارف الجزئية والعلوم الضرورية. كما تتخذ من التَّعلُّم أسلوباً لحمْل التلاميذ عن طريق الحوار الموجَّه على تركيب الحرير في طريقة استدلالية من أجل استنباط معارف كسبية.

ومع ائتلاف الطريقتين التنشيطية والتلقينية في عنصر الاكتشاف وتنمية القدرة على الاستنباط إلا أنه في الأولى عام يتناول المعارف الطبعية والضمنية معاً، وفي الثانية خاصٌّ بالمعارف الكسبية.

وبفضل اللسانيات التربوية يمكن المفاضلة أيضاً، بين طريقتين لتكوين مهارة الكتابة؛ الطريقة التحليلية التي تتخذ من العبارة موضوعاً للتحليل إلى أن تنتهي إلى الحرف، وهي المعتمدة في المنهاج السمعي البصري «من الخليج إلى المحيط». والطريقة التركيبية التي تبتدئ بتلقين الحرف الواحد في مختلف أوضاعه، لتُثنِّي بتركيبه في مفردات، وتركيب المفردات في العبارة، وقد سار عليها أكثر من كتاب[2].

وداخل هذا الحقل اللساني التربوي يستطيع البيداغوجي أن يهتدي إلى القرار الصواب إذا استشكلَ ذريعة الدَّرس، فتردَّد بين التَّوسُّل باللغة إليها، وبين التَّقرُّب إليها بوصف النحاة لها. ففي الأول يكون اكتسابُ اللغة بذاتها ومن خلال استعمالها، كما هو الحالُ في المجتمع، وفي الثاني تكون معرفةُ نحْوِ النُّحاة وُصْلَةً إلى اللغة، وهو واقع اصطناعي.

(2) انظر مثلاً كتاب «الميسر في تعليم اللغة العربية لأبناء الجالية الإسلامية في المهجر»، للدكتور عزيز الحسين والأستاذ عبد الله بناني.

إنّ التحديد التربوي الدقيق للمفهوم من المهارة اللغوية مرهونٌ بالتصوُّر النصّي للنصّ اللغوي الذي ينتهي تدريسُ محتواه بتكوين المهارة المستهدفة. بل قد لا يسلم في هذا الباب قرارٌ للبيداغوجي إذا لم يكتشف به بأيّ النصوص يتأتى تكوينُ أيّ المهارات. لكنّ استرفاد العون من نظرية اللسانيات النصية مثلاً يُفيد في أن تكوين مهارة السمع والنطق متعلّق بتلقين محتوى النص الصّوتي كما يصفه العالِمُ اللساني المختصُّ في دراسته، وأن تدريس قواعد النصّ النحوي يُعجّلُ بتكوين الحصيلة اللغوية الضرورية لتكوين مهارة المشافهة والمحادثة، وأن هذه المهارة يمكن حصرُها في أحد الأغراض الخاصة، ويتحقّق ذلك بتلقين أحد الأصناف التي يتفرّعُ إليها النصُّ المعجمي. وكذلك يستمرُّ الربط في الباقي، ويتأكّد في كلّ مرّة تعلّقُ التربويات باللسانيات ليُركّبا معاً حقلاً معرفياً متعدّد التخصصات

ويتحقّق هذا الربطُ مجدّداً فيما يشترطه البيداغوجي من صفات تربوية في شخصية المدرّس، إذ يلجأ حينئذٍ إلى الديوان الثقافي للغة، كما تصفه اللسانيات الاجتماعية، فيستقي منه مجموع الخصال الواجب توافرُها في المدرّس الذي يُعلّم نسق العربية ويُربّي النشْء بالقيم الحضارية المدوّنة في معجم هذه اللغة. وعندئذٍ يتحقق الانسجامُ المطلوب بين شخصية المربي القدوة وبين الديوان الثقافي للغة



الفصل الأول

نظريات الاكتساب
وطرائق تعليم اللغات

مقدمة

كلما طُرح اكتساب اللغة للبحث انفتح عددٌ من الإشكالات المترابطة بصورة لا تقبل الفصل. في المقدمة يبادر إلى الذهن سؤال حول العُدَّة المعرفية التي تزود بها الإنسانُ فاستطاع أن يُنشئ اللغة وأن يكتسبها خلفُه. وإذا انكشفت تلك العدة المعرفية فما الطريقة أو الطرائقُ التي تنتهجها إبّان الاكتساب؟ وهذا التساؤل يصح إذا كان سلوك هذه العدة منتظماً، ويأتي في كل مرة على هيئة واحدة، ولا يتخلّفُ أبداً حتى زالت عنه كلُّ مظاهر العشوائية أو الاعتباطية. أما الإشكال الثالث فيهُمُّ طبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً مستقلاً يتميَّز بخصائص ليست لغيرها من الموضوعات الوجودية. وكأننا في المسألة الأخيرة يعنينا أن نتصوَّر مسمَّى اللغة تصوُّراً واضحاً، كما همّنا في الأولى أن نتمثَّل بوضوحٍ ماهية العدة المعرفة، وعندئذٍ يمكن أن نتلمَّس على أي وجه يكون عملها وهي تكتسب.

أما ترابطُ الإشكالات الثلاث فعن طريق التلازم؛ بمعنى أن النتائج المستخلصة من تناول ماهية العدة المعرفية بالدراسة والتحليل يلزم بالضرورة المنطقية أن تكون موافقةً، من جهة أولى، للوصف المقدَّم

لسلوكها المنتظم إبّان الاكتساب، ومن جهة ثانية لطبيعة اللغة باعتبارها موضوعاً للاكتساب. وبعبارة موجزة إن ما يثبت في أحد الإشكالات الثلاث يسري بالضرورة في الباقي.

فإذا صحّ انقسامُ العدة المعرفية إلى 1) **ملكات ذهنية** لاقتناص خصائص الموضوعات الجزئية و2) **ملكات عقلية** لتجريد الكليات واستنباط العلم بالمجهولات يلزم أن تتفرّع طريقةُ الاكتساب الموصوفة من لدن المهتمين إلى 1) فرع مراسي أو تجريبي ينشطُ فيه قسمُ الملكات الذهنية من العدة المعرفية، وإلى 2) فرع استنباطي ينشط فيه قسمُ الملكات العقلية وهي تجرّد الكليات؛ أي الخصائص المشتركة بين عدد غير متناه من الموضوعات الجزئية، أو تستنبط العلم بالمجهولات التي لم تقتنصها مراسيَ الملكات. وهذا التقسيم يجب أن يتكرر في اللغة؛ كأن يوجد فيها: 1) قسم أول يُقتنص مراسياً لا غيرُ؛ وبالقوى الحسية ليس إلا. و2) قسم ثان يُكتسبُ استنباطاً بتشغيل القوى العقلية. وبعد أن طرحنا الإشكالات الثلاث وبيّنا ترابطها يتعيّن المرورُ إلى التناول الموجز لكل واحد منها.

1. العُدّةُ المعرفية بين الطّبْعيين والكسبيين

تستعمل العدة المعرفية للدلالة على ما في الدماغ البشري من أجهزة عصبية مهيَّأة خلْقةً لتحصيل المعارف واستنباط العلوم. وهذه العدة كانت محطّ اهتمام من لدن النظار منذ القديم، وما زالت موضوع بحث إلى وقتنا الراهن؛ فقد تناولها الفلاسفة قديماً ضمن علم النفس الطبيعي، ومن هؤلاء ابن سينا في كتاب النفس وفي الكثير من أعماله المنطقية. وهي الآن موضوع اهتمام اللسانيات النفسية وفلسفة اللغة وخاصةً في النظرية اللسانية التي أسسها اللغوي الأمريكي نعام شومسكي في منتصف القرن الماضي.

بل إن صاحب هذه النظرية اللسانية سعى إلى بناء نموذج لغوي هدفُه المباشرُ الكشفُ عن التركيب البنيوي للعقل البشري، وقد برز هذا المسعى الخارج عن نطاق تخصصه بعجز البيولوجيا العصبية عن الكشف عن بنية الدماغ. وقصورُ هذه الحقول في الوصول إلى معرفة الدماغ والتحقق من مكوناته سمح بإنشاء علم النفس المعرفي الذي يجمع بين المقاربة البيولوجيا والتأملات الفلسفية وتوسيل النماذج الصورية من أجل الوصول إلى تحديد ماهية العدة المعرفية.

ويُجمع كلٌّ من تناول العدة المعرفية بأي منهجٍ من الدراسة والتحليل على أن سبب فشل كل المحاولات الرامية إلى تحديد ماهيتها ووصف تركيبها البنيوي يعود إلى انفلات بنية ووظيفة العضو الدماغي للملاحظة المباشرة أو الانعكاسية بواسطة الأجهزة الآلية المتخصصة. وبما أن هذه العدة غير خاضعة للملاحظة المضبوطة بالمنهج التجريبي المفضي إلى وصف مطابقٍ حقيقتها لم يبق أمام الباحثين على اختلاف حقولهم المعرفية وتخصصاتهم الدقيقة سوى طريق التأمُّل وانتهاج الافتراض المفضيين إلى تصورات نظرية متغايرة.

1.1. الفرضية الطبيعية وطريقة التنشيط التربوية

يتبيّن من عنوان هذا المبحث أن هناك تلازماً بين الفرضية الطبيعية المؤسِّسة للعديد من النظريات المعرفية وبين طريقة التنشيط المستخدمة إلى عهد قريب في الكثير من المؤسسات التربوية في معظم بلدان العالم.

وينطلق الطبْعيُّون على اختلاف حقولهم المعرفية من فرضية عملٍ تفيد أن الخلايا العصبية للأعضاء الذهنية عبارة عن علومٍ أولية مُبرمجة في بنيتها، وأن العضو الذهني مزوّدٌ بهذه العلوم الغريزية المطبوعة في خلاياه خلقةً؛ ومن ثمّة فهي لا تُلقَّنُ، ولا تُكتسب، وإنما تنتقل من

الخلف إلى السلف بموروثات بيولوجية انتقال سائر السجايا الوراثية، كلون البشرة والعينين ونُعومة الشعر وجَعادته وهلُمَّ جرّا.

يظن الطّبْعيّون أن الخلايا العصبية المكوِّنة لأعضاء الدماغ البشري خزّانٌ من الأوليات المعرفية؛ من قبيل «الأشياء المساوية لشيء واحد متساوية»، و«الجزء أقل من الكل»، و«الشيء الواحد لا يكون في مكانين في آن واحد»، ونحو هذا مما يقل أو يكثر[3]. وهذه الأوليات يعتبرها الطبعي الباحث في الأنساق المعرفية الصورية كالرياضيات ذات طبيعة منطقية، ويعدُّها نظيرُه المهتم بالأنساق الرمزية كاللغة ذات طبيعة لسانية[4].

وكلاهما يعتقد أن تلك المعارف الأولية تكون خلال الشهور الأولى من ولادة الطفل في حالة كمون، وأن انبعاثها في ذات الخلية العصبية التي تحملها فيحصلُ الشعورُ بها أو إدراكُها يتعلّق باجتماع شرطين:

أولهما: بلوغُ نمو العضو الذهني ونضجه الفيزيولوجي؛ يظهر ذلك في أن الوليد لا يشرع في المشي إلا بعد اشتداد الأعضاء العضلية المكلفة بإنجاز هذه الحركة، كما أنه لا يأخذ في إدراك ما في ذهنه من علوم أولية إذا لم تنضج الأعضاء العصبية التي تحمل في خلاياها تلك العلوم.

ثانيهما: يتمثّل في انتظام الذهن البشري والعالم الخارجي بواسطة علاقة المصاحبة الضرورية لأن تُحرِّض موضوعاتُ العالم الخارجي خزّان المعارف، وتقدح ما فيه من العلوم الطبعية فيحصل الفرد شاعراً بوجودها في دماغه ومدركاً للقدرة المعرفية التي تكوّنت لديه بانبعاث تلك المعلومة في ذهنه منه.

(3) للتوسع في الموضوع انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(4) انظر حوار بياجي وشومسكي وأتباعهما الذي جمعه بياتيلّي ونشره في كتاب نظريات اللغة ونظريات الاكتساب.

ويخلص النبيه هنا أن علاقة المصاحبة بين الكونين الخارجي والذهني ينحصر مفعولُها في تحريض موضوعات الكون الأول للمعارف الكامنة في الكون الثاني، وليست كعلاقة التعدية لدى الكسبيين الضرورية لانتقال نظام الكون الخارجي وحلول نسخةٍ منه في ذهن الفرد[5]، فيوصف صاحبُه بكونه عارفاً وعالماً.

وعندما يتساءل الطَّبْعيُّون عن أصل تلك المعارف السَّجية المنسوجة خلقةً في الخلايا العصبية للأعضاء الدماغية فإنهم يتبنون جميعاً، على اختلاف توجهاتهم ومشاربهم الفكرية، النظريةَ الداروينية إطاراً، ويتخذون من قولهم «من الأميبا إلى أينشتاين» مبدأً. ويفيد هذا المبدأ أنّ الأنساق المعرفية؛ (كالرياضيات في أقصى صورها المتطورة كما وظّفها أينشتاين عند ابتكار نظريته النسبية)، تعود في صورتها الأولية إلى الأميبا أصلِ الإنسان حسب زعمهم. والغرض من تبني هذا المبدأ هو إقصاءُ الألوهية من تفسير ما يجري في الكون، والتركيزُ على الناسوتية؛ لاعتقادهم الجديد أن لا كائن بعد الإنسان المتحضر يستحق شيئاً من صفات الألوهية[6].

أما عن وظيفة هذه المعارف السجية الأولية فيجيب الطبعيون بأن لها دوراً حاسماً أولاً في تنظيم العالم الخارجي أو الكون الوجودي

(5) عن علاقة التعدية القائمة بين العالم الخارجي والذهن البشري يتحدث الغزالي في موضوع رتبة الألفاظ من مراتب الوجود بقوله «اعلم أن المراتب فيما نقصده أربعة، واللفظ في الرتبة الثالثة. فإن للشيء وجوداً في الأعيان، ثم في الأذهان، ثم في الألفاظ، ثم في الكتابة. فالكتابة دالة على اللفظ، واللفظ دال على المعنى الذي في النفس، والذي في النفس هو مثال الموجود في الأعيان»، معيار العلم، 75. والمراتب الأربعة التي تكون للشيء الواحد سبق أن نبّه ابنُ سينا في الكثير من كتبه المنطقية والفلسفية، كما رددها أغلب المفكرين العرب في أعمالهم على اختلاف حقولها المعرفية.

(6) في الموضوع راجع جان بول سارتر، الوجودية مذهب إنساني، الترجمة العربية، عبد المنعم الحفني، الطبعة الأولى 1964.

العاكس لانتظام عقل الإنسان المنعقد عليه، وثانياً تنتظم المعرفة التجريبية المتعلقة بموضوعات الكون الوجودي، إذ هي؛ كما في مُثُل أفلاطون، بمثابة الصورة المتكونة عن العبد الآبق في ذهن مولاه، لأنه بدونها لا يستطيع أن يهتدي إليه إذا خرج يبحث عنه. وثالثاً بواسطة تلك الأوليات يقوى الإنسانُ على تكوين مختلف الأنساق التي تميزه عن سائر الكائنات الحيوانية؛ فبفضل المعارف الطبيعية؛ كما تتمثّل في «مبادئ النحو الكلي» يستطيعُ الفردُ، عند اتصاله بمحيطه اللغوي، من تكوين نسق من القواعد المستعملة لتركيب العبارة اللغوية وفهم دلالتها(7)، وبتلك المعارف؛ كما تمثُل في «المعقولات الأوائل» أو في «البديهيات المنطقية»، يتمكن الفرد من بناء نسق من القواعد البرهانية المستعملة لاقتناص المعرفة، واستحصال العلم بمجهولات مطلوبة.

من جملة ما يلزم عن نظرية الطّبْعيين في الميدان التربوي خاصةً أن هؤلاء لم يستطيعوا أن يضعوا لعملية التعليم والتعلم طريقةً مضبوطةً(8) فانتقال الطفل من طور العجز عن استعمال اللغة إلى طور القدرة على التواصل بها لا يحتاج إلى أكثر من أمرين: أولاً نمو العضو الذهني الحامل في نسيج خلاياه مبادئ النحو الكلي؛ وهو العضو المعروف عندهم بالملكة اللغوية. وثانياً اتصال الطفل بالمحيط اللغوي من أجل تنشيط تلك المبادئ وتشغيلها فيبني الفردُ في نفسه نسقاً من القواعد النحوية المستعملة في وسطه اللغوي.

وبناءً على التصور الطبعي المذكور فإن دور المدرِّس يجب تربوياً أن يقتصر في الفصل على دفع التلاميذ وحثّهم لإثارة ما في أذهانهم من

---

(7) للتوسع في موضوع راجع الفصل السابع la biolinguistique et la capacité humaine، في ص305 من كتاب شومسكي le langage et la pensée

(8) راجع مبحث المعارف الطبيعية في ص 201 من كتاب جورج كانس، فلسفة اللغة الذي نشره بالفرنسية بايو سنة 1966 في باريس

المعارف الطبيعية المتقنة إليهم من السقف عبر أمشاج الأبوين، وبذلك يتأتى لهم أن يستنبطوا جميع المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس. فالمدرّسُ إذن ليس سوى منشّط خزّان العلوم المطبوعة خلقةً في أذهان التلاميذ، وموجِّه لهم حتى يسهوا بأنفسهم إلى استنباط ما في الدرس من معلومات تتعلق بموضوعه

ومن أهم خصائص هذه الطريقة التنشيطية التقيد الكلي بمبدأ التعلُّم الذاتي بأن يكون التلميذُ معلّم نفسه. ولإرساء هذا المبدأ لا مندوحة من اعتماد الطريقة الحوارية أسلوباً للتدريس. ولتُثمر الحوارُ التربوي ويُحقّق نتائجه المرجوة يتعيّنُ على المدرس أولاً أن يمْهر طرْح الإشكال في الدرس ويُتقن صياغته، وثانياً أن يحذق توظيف السؤال الدقيق الذي يُوجّهُ التلميذ الوجهة المستهدفة ويُساعده على الاهتداء إلى النتيجة المنتظرة. وثالثاً أن يحرص طيلة الحصة على إشراك المتعلمين في بناء الدرس، وتحسيس كلِّ طالبٍ بمسؤولية الإسهام في إيجاد المعلومة الواردة.

وبتضافر ما ذكر من أصول الطريقة التنشيطية يُصبح التلميذُ فاعلاً تربوياً، ويبتعد كلياً عن نظيره المنفعل المتقبّل في درس يعتمد أسلوب المحاضرة ويرتكز على تلقين المعرفة. ففي هذا النمط الأخير يتقلب المعلّمُ إلى مصدرٍ للمعلومات المتلاحقة، ويتحوّل المتعلّمُ إلى متقبّلٍ لها بالسمع، ويجتهد في حفظها بالذكر. وعند المقارنة بين الطريقة الإلقائية القائمة على تلقين المعرفة وبين مقابلتها التنشيطية المرتكزة على مبدأ التعلم الذاتي يبدو أن هذه الأخيرة أنجع تربوياً وأفيد في التكوين، وهي أفضل من مثيلتها الإلقائية ذات الطابع التلقيني، لكنها دون الطريقة الكسبية التي تجمع بين التعلم الذي يحتاج فيه الطالب إلى المدرّس وبين التعلم الذاتي بحيث ينقلب التلميذُ إلى معلّمِ نفسه.

نخلص مما سبق إلى أن عدد الطرائق التربوية يمكن حصرُه في ثلاث:

1. **الطريقة التنشيطية** التي تستند إلى الفرضية الطبيعية، وتقوم على مبدأ التعلّم الذاتي، فيكون المربي منشطاً لخزان المعارف الكامنة في ذهن المتعلم.
2. **الطريقة التلقينية** لا تستند إلى فرضية عمل مما يُؤسّسُ نظريةً كسبية، قاعدتُها الإلقاء بحيث يتحوّل المربي إلى مصدرٍ للمعرفة والطالبُ إلى متقبّلٍ وحفّاظٍ لها.
3. **الطريقة التعليمية** سندُها الفرضيةُ الكسبيةُ، ومنهجُها ذو شقّيْن؛ أولهما عبارة عن قواعد استقرائية، وقواعد الشق الثاني استنباطية، كما سيتضح في المبحث الموالي.

2.1. الفرضية الكسبية والطريقة التعليمية

تُعتبر الفرضيةُ الكسبيةُ قاعدةً لفكر كلّ من نظر في العُدَّة المعرفية فانتهى به التأمُّلُ إلى تصوُّر خلايا الجهاز العصبي في الدماغ البشري ذات تركيب بنيوي، تهيّأً به لأن تتشكّل بما يحلّ فيها من خصائص الموضوعات في الكون الخارجي، فتصبح عارفةً بما استقرّ في ذاتها، وقادرةً على أن تستنبط منها علوماً مكتسبةً.

وقد بينا في بحوث سابقة انضواءَ كل المفكرين العرب قديماً إلى التيار الكسبي وكذلك جل الدارسين من الفلاسفة والمفكرين العربيين حديثاً[9]. أما إجماعُ المفكرين العرب على أن العلوم الأولية حاصلةٌ في

---

(9) انظر القسم الأول من كتاب محمد الأوراغي، كتاب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط 1990 وكذلك «منهج المعرفة العلمية في النظريات اللسانية»، ضمن كتاب العلم المحلية والكونية، من منشورات كلية الآداب، الرباط 2002

العقــول مــن خــارج ذاتها[10]، ولا تنبعث فيها منها خلافاً للطبيعيين من العــربيين القــدماء والمحدثين. ويستند إلى قوله تعالى: ﴿والله أخرجكُمْ من بُطُــون أُمّهــاتكُمْ لا تعْلمُون شيْئاً وجعل لكُمْ السّمْع والأبْصار والأفْئدة لعلّكُــمْ تشْكُرُون﴾. والعدة المعرفية وفق التوجّه الكسبــي جهازٌ عصبــي مــبدؤه الملكــات الذهنــية المبرمجةُ في الأعضاء الدماغية ومنتهاه الحواس الخارجــية المهــيأة خدمةً لوظائف مضبوطة. القسم الأول يتكفّل بالإدراك وحفظ المدركات، والثاني مهمتُه التحسس على بنية العالم الخارجي وتأديةُ مــا يقع منه عليه إلى الأعضاء المركزية. وبعبارة ابن سينا «إن الإنسان قد أوتي قوّةً حسيّةً ترتسم فيها صورُ الأمورِ الخارجية، وتتأدّى عنها إلى النفس فترتسم فيها ارتساماً ثانياً ثابتاً، وإن غابت عن الحسّ .. فللأمور وجودٌ في الأعيان ووجود في النفس يكون آثاراً في النفس»[11].

وهــذه الآثار النفسية أو الذهنية هي المعرفة المتكوّنة بشرط انتظام الكونين الخارجي والذهني بعلاقة التعدية. علاقة تقضي بأن يكون لكل موضوعٍ في مجموعة الانطلاق التي هي الكونُ الخارجي مثالٌ في مجموعة الوصــول التي هي الكون الذهني. وكما أن موضوعات الكون الخارجي مــتعالقة، تبعاً للكسبيين ومنتظمةً على وجه كلي خلافاً للطبيعيين، فإن

(10)يقــول ابنُ سينا في الموضوع «المعقولات إنما تحصل فينا من خارج لا من ذاتنا»، كتاب التعليقات، ص 102. عن نفس المعنى يعبر في موضع آخر بقوله في العــدة المعــرفية «ويكــون هذه القوة في بدء وجودها عارية عن صور معقولات، وتسمى عندئذ بتلك الاعتبار عقلاً هيولانياً، ثم تحصل فيه صور المعقــولات الأولــية، وهي معانٍ متحصلة من غير قياس وتعلم واكتساب، وتسمى بداية العقول وآراء عامية وعلوماً أولية غريزية، وهي مثل العلم بأن الكل أعظمُ من الجزء، وأن الجسم الواحد لا يشغل مكانين في آن واحد، ولا يكون كله أسود وأبيض معاً وموجوداً ومعدوماً. ويتهيأ بهذه القوة لاكتساب المعقولات الثواني»، رسالة في الكلام على النفس الناطقة، ص 5

(11)ابنُ سينا، كتاب العبارة، ص 1، المكتبة العربية، القاهرة 1974

ثبوت المعنى لأحد تلك الموضوعات في الذهن هو ثبوت بالقوة لسائرها، ويجدها من بحث عنها أكثر

ومن غير الدخول في تفاصيل التشريح الوظيفي الذي يُقدِّمه أصحاب الفرضية الكسبية للجهاز العصبي[12] فإن هناك إجماعاً حتى من خصومهم الطبعيين على انفراد الكسبيين بإقامة منهجية مضبوطة لتكوين المعرفة البشرية. وهذه المنهجية ذات شقين حيث يتبدى الثاني الذي يضم قواعد الاستنباط البرهانية كمنتهى للشق الأول الذي يضم قواعد الاستقراء الاستدلالية[13]

وهذه القواعدُ المعرفية من انعكاسات الانتظامات التي تعقل الموضوعات الكونية، وقد صاغ منها ابنُ سينا قديماً ما عبَّر عنه بقوله «الشيءُ إذا وقع التصديقُ به كان تصديقاً بالقوة لشيءٍ آخر، فهو إما ملزومه، وإما معانده، وإما كلي فوقه، أو جزئي تحته أو جزئي معه»[14]. ثم فصَّل القول في كل قاعدة، وصاغها صياغة المنطقيين في أعماله المنطقية، كما في الإشارات والتنبيهات. ويمكن بدورنا أن نقدمها من جديد موضَّحةً بأمثلة لغوية تثبِّتها وتُقرِّبها من الأذهان وذلك على النحو التالي:

أولاً: الملازمة[15]: تفيد هذه القاعدة أن «الملزوم إذا علم بالفعل

---

(12) راجع القسم الأول حول المعرفة والتعلم من كتاب الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم وكذلك الفصل السادس «منهج اللسانيات العصبية في تحصيل المعرفة اللغوية» من كتابه الوسائط اللغوية، دار الأمان، الرباط 2001

(13) انظر كتاب فرانو Franeau التفكير العلمي منشور بالفرنسية في بروكسيل سنة 1973

(14) ابنُ سينا، كتاب البرهان، ص 14، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966

(15) في معنى الملازمة ذكر الشريف الجرجاني «الملازمة المطلقة هي كون الشيء مقتضيا للآخر، والشيء الأول هو المسمى بالملزوم، والثاني هو المسمى باللازم؛ كوجود النهار لطلوع الشمس فإن طلوع الشمس مقتض لوجود النهار وطلوع الشمس ملزوم، ووجود النهار لازم»، التعريفات، الدار التونسية للنشر، 1971

كـــان ذلك العلم علماً بالقوه بلازمه»[16]، فمن عرف عمليا أن العربية تُفرّق بين العوارض[17] بعلامة صوتية كان عارفاً بالقوة أن تركيب هذه اللغة يتميز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة

ثانـــيا المعانده: مفاد هذه القاعدة أن«المعاند إذا علم بالفعل كان ذلـــك العلـــم علماً بالقوة بمعانده، إما برفعه عند وضع ذلك أو وضـــعه عـــند رفع ذلك»[18]. فكل من عرف بالفعل أن تركيب العـــربية يتميـــز ببنية قاعدية ذات رتبة حرة كان عارفاً بالقوه أن هناك لغات يتميز تركيبُها ببنية قاعدية ذات رتبة قارة، وأنها تُفرّق بين العوارض بالرتب المحفوظة.

ثالـــثاً: الاستقراء الدراسي[19]:قاعدة معرفية تعني أن « الجزئي إذا علم وجود حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك علماً بالكلّي الـــذي فـــوقه إن كـــان المعلوم حكماً في بعض الجزئيات وذلك بالاســـتقراء الناقص، أو كان علماً بالقوه بالكلي الذي فوقه إن كان المعلـــوم حكماً يعم كلّ جزئي، وذلك بالاستقراء التام»[20]. فالمتعلّمُ

---

(16)ابن سينا، البرهان، ص 14

(17)نـــستعمل مصطلح العوارض للدلالة على الأحوال التركيبية كحالتي الرفع والنـــصب، وعلـــى الوظائف النحوية كالفاعل، والفاعل به، والمفعول، وعلـــوم كالحـــدية والساعية، والغائية، والتوقيت، والتمكين، والتهيىء، والتكمـــيم، والتبـــيين، والتكييف للمزيد من التفصيل انظر الأورغي، الوسائط اللغوية

(18)ابن سينا، البرهان، ص 4.

(19)عـــرف ابن سينا الاستقراء بقوله «هو الحكم على كلّيٍّ بما يوجد في جزئياته الكثيرة»، الإشارات والتنبيهـــات، ج 1، ص367، دار المعارف، القاهرة. تكرر هذا المعنى في قول الغزالي «هو أن تتصفح جزئيات كثيرة داخلة تحت معنى كلـــي حتى إذ وجدت حكماً في تلك الجزئيات حكمت على ذلك الكلي به»، معيار العلم، ص 160، دار المعارف، القاهرة 1960

(20)ابن سينا، البرهان، ص 14

إذا تمثّل بملكته الذهنية الدلالة المعجمية لأفعال الجمل التالية: (هلكَ الخنـــزيرُ، وســـقطَ الورقُ، وغرقَ الولدُ، ونضجَ البرتقالُ، ونحفَ الـــرجلُ، ونحـُــلَ الوجهُ، وضخُمَ الصّوتُ، وغلُظَ الذّراعُ)، فإنه يكون عالماً بالقوة بمقولة الفعل القاصر الفرعية[21].

رابعاً. الاستنباط القياسي: قاعدة معرفية صيغت بعبارات متغايرة، نعتمد منها مرجعياً قول ابن سينا: «الجزئي إذا عُلم وجودُ حكم عليه كـــان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معـــنى»[22]. وبتعبير آخر إذا تمثّل المتعلّمُ بملكته الذهنية أن الفعل: في الجملة (هرب اللصُّ) يُراكبُ موضوعاً واحداً هو السببُ في إخراج الفعـــل من العدم إلى الوجود والشاهدُ على وتحقُّقه، علم بقاعدة الاســـتقراء الدراســـي انـــتماء (هـــرب) إلى مقولة الفعل اللازم الفرعية[23]، وعلم بقاعدة الاستنباط القياسي أن أفعال الجمل التالية أفعالٌ لازمة: (ثارَ الشعبُ، وقعدَ الخونةُ، وفرَّ المستبدُّ).

وهذه النماذج من القواعد المعرفية تكشف عن درجة النضج التي أدركهـــا الفكـــر الكســـبي وعن ورود فرضيته التي تستوجب الأخذ بطـــريقة التعلـــيم والتعلم التربوية لتدريس اللغة أو أية مادة من المواد التعليمية. وقبل الانتقال إلى بيان طريقة الاكتساب التربوية لا بأس من

(21) الفعل القاصر يصدق على كل فعل ينتمي بمقولته الفرعية علاقة العلية الدلالية التي يجمعه بموضوع يكون شاهداً على تحققه. أما الموضوع الذي يكون سبباً في خـــروج الفعل من العدم إلى الوجود فلا يمثل معه. للمزيد من التفصيل راجع مقولة الفعل في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(22) ابن سينا، البرهان، ص15. راجع أيضاً قياس العلة لدى الأصوليين.

(23) خاصـــية اللـــزوم تصدق على كل فعل ينتمي بمقولته الفرعية علاقة السّببيّة الدلالـــية الـــتي يجمعه بموضوع واحد يكون في نفس الوقت سبباً في خروج الفعل من العدم إلى الوجود وشاهداً على تحققه. راجع هذه المقولة في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية.

التذكير بالترابط المصرَّح به في مقدمة هذه الدراسة. وبكلمة واحدة يمكن القول: إن ما يُلاحظُ من انسجام العدة المعرفية عند تشريحها من لدن المختصين تشريحاً وظيفياً يجب أن يكون ملحوظاً لدى المختصين في المناهج المستعملة لتكوين المعرفة في مختلف الحقول العلمية، ولدى اللسانيين المهتمين بوصف اللغة وباكتسابها.

2. اللغة؛ طريقة اكتسابها

سبق أن أثبتنا في أكثر من موضع[24] أن اللغات البشرية على تغايرها النسبي تتقاسم نفس مبادئ التكوين، وتشترك في نفس الخصوص. أما المبادئ التي يتقوَّمُ منها نسقُ كل لغة بشرية فعددها واحد، وهي متواليةٌ على نفس الترتيب الآتي، ومحتويات بعضها كليٌّ والآخر إما نمطيٌّ وإما خاصٌّ

أولها المبدأ الدلالي؛ يتكوَّن من نوعين من الكليات الدلالية:

1. عددٌ محصورٌ من العلاقات الدلالية الكلية؛ وهي النسبة والعلية والسَّلْبِيَّةُ واللزوم والاسماء والإضافة.
2. مفردات غيرُ متناهية تنتمي إلى بضع مقولات قد لا تتجاوز العشرة.

وثانيها المبدأ التداولي؛ محتواه كليٌّ يتألَّف من:

1. علاقات تداولية كلية تقوم بين المتكلِّم «ك» والمخاطَب «خ»
2. قيودٌ كليةٌ تحكم طرفَيْ العلاقة التداولية؛ ككون المتكلِّم «ك» مقيَّداً بإخبار مخاطبه أو استخباره.

---

(24) راجع مبادئ قيام الملكة اللسانية في القسم الثاني من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، والفصل الثامن من كتاب الوسائط اللغوية والمباحث المحال عليها هناك.

- وثالثها **المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية**: محتواه احتمالاتٌ متقابلةٌ على سبيل الثالث المرفوع، تُجبر كلَّ اللغات البشرية على الأخذ باحتمال معيَّنٍ وإهمال مقابله. كوسيط العلامة المحمولة ومقابله وسيط الرتبة المحفوظة. فإنَّ أيَّ لغة كالعربية واليابانية اختارت الوسيط الأول صممت لتركيبها بنيةً قاعديةً ذات رتبة حُرَّة بينما اللغاتُ الآخذةُ بالوسيط الثاني كالإنجليزية والهوسا فإن تركيبها يختص ببنية قاعدية ذات رتبة قارة.
- ورابعها **المبدأ القولي**: بعضُ محتواه عمليٌّ وبعضُه الآخرُ خاصٌّ، وهو في كل اللغات متكوِّنٌ من:
  1. عدد محصور من النَّطائق الموزَّعة على الصوامت والصوائت.
  2. قواعدُ تركيبها تركيبٌ مزدوجاً؛ كقواعد تركيب النطائق لتكوين قولات الجذور أو الجذوع، وقواعد بناء الصيغ الصرفية لتوليد المداخلِ المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد تركيب المداخل المعجمية لتوليد الجمل، وقواعد تأليف الجمل لتوليد الخطاب.

قيامُ اللغات البشرية وكذلك النماذج النحوية الواصفة لا يكونان أو يتيسَّران بغير واحد من المبادئ الأربعة، أو بغير انسياقها عند نشأة اللغات على الترتيب التالي محتوى المبدأ الدلالي أساسٌ لتكوين محتوى المبدأ التداولي، وكلاهما أساسٌ لانطلاق محتوى المبدأ الوضعي للوسائط اللغوية، والأخيرُ أساس لتشكُّلات محتوى المبدأ القولي.

1.2. خصوص اللغات واحدة ومحتوياتُها نمطيةٌ أو خاصة

كما تتقوَّمُ اللغات من مبادئ واحدة فإنها تتفرَّعُ إلى عدد من الخصوص واحد[25]. إذ النسق اللغوي قابلٌ لأن ينجزأ فصلاً لا قطعاً

---

(25) انظر الفصل السابع «خصوص اللغات وقوالب اللسانيات» من كتاب الأوزعي، الوسائط اللغوية.

إلى أنساق فرعية بالفصل الإجرائي وليس بالقطع الاصطلاحي، ويتحوّلُ كلُّ نسقٍ فرعيّ إلى نصٍّ لغويّ، ويصير عدد النصوص في كل لغة واحداً.

من خصائص النص في أي لغة: 1) الاستقلال بموضوعه، 2) الارتباطُ من الطرفين بالذي يليه، 3) كونُه يمثل مستوىً لغوياً معيناً أو ينتمي إليه، 4) الإسهام في صياغة البنية القولية. أن تُشكّل الوسائط النحوية، كما سلف، أحد المبادئ الأربعة المقوّمة للبنية اللغوية يترتب عنه أن تتغاير النصوصُ اللغويةُ محتوياتُها لا عددُها من نمط لغوي إلى آخر. إذ بوسيط الجذر تكوّن نمط من اللغات كالعربية معجمٌ شقيق، ويقابله وسيط الجذع تشكّل نمط لغوي آخر معجم مسيك. وكلا المعجمين يمثّل نصاً لغوياً واحداً، وإن لم يكن لهما محتوىً واحدٌ.

عددُ النصوص اللغوية الجامعة للخصائص المسرودة أربعةٌ في كل اللغات؛ وهي في جميعها مرتبةٌ على النحو التالي:

(1) **النصُّ النُّطقيُّ**؛ محتواه مادةٌ صوتيةٌ وعلاقاتٌ توليفية وهو يتفرع مباشرة إلى

1. **مكـــوّنٌ نطقـــيٌّ** يضم عدداً محصوراً من النطائق، كل نطيقة متميـــزة بقيمتها الخلافية التي تستمدُّها من حيز إصدارها في جهاز التصويت البشري، ومن حنجرة الرئتين التي تتردد فيها، ومـــن درجة الحبس والإطلاق للنفس، ومن تقريب الوترين الصوتيين أو إبعادهمـــا. وهذه الوحدات الصوتية قابلةٌ لأن تتـــراكب تـــراكباً مشروطاً بواسطة قواعد التأليف فيكون المخـــرِجُ أو الســـامعُ قولاتٍ؛ وهي الألفاظ المفردة ومجموع التصويتات المستعملة في كل لغة لها تقسيمات واحدة من بينها أن تتفرّع إلى:

النطائق عبارة عن تصويتات تنفرد كلٌّ واحدة بالجمع بين القيمة الصوتية الخلافية ووظيفة التغاير الدلالي. فالتفخيم مثلاً ينتج عن ترديد تصويتةٍ في حجرة رنين مقعرة، وهو غيرُ الترقيق المتولد عن الترديد في حجرة رنين مسطّحة. وتكلتا النطيقتين وظيفةُ التغاير الدلالي؛ إذ ينتج عن ترديد /ر/ من (درس) في الحجرتين المذكورتين فعلان كما في المثلين (درَسْتُ القرآن) و(درسْتُ الْحنطة). وهما أيضاً يتعلّق التغاير الدلالي لاسم المكان في التركيب الإضافي في نحو (مسرح الماشية) و(مسرح العرائس). فالنطائق متغايرةٌ صوتياً وفارقةٌ دلالياً.

البدائل؛ وهي تصويتات تتميز بقيمها الصوتية الخلافية وبتجرُّدها من وظيفة التغاير الدلالي، مثلاً تصويتةُ /ج/ في مثل (رَجُل) قد تُنطق جيماً قاهرية أو جيماً قرآنية، وفي كلتا الحالتين لا يتغير معنى هذا المدخل المعجمي. فهي إذن متغايرة صوتياً غيرُ فارقة دلالياً. وكذلك تعاقب التصويتتين /س/ و/ز/ في مثل (مهندس أو مهندز)، وتعاقب التصويتتين /م/ و/ب/ في (مكة أو بكة) خاصة. وعليه إذا تعاقبتْ تصويتتان على نفس الموقع من القولة وتغير المعنى فهما من النطائق، وإذا لم يتغير كانت إحداهما من البدائل[26].

ولسنا في حاجة إلى التذكير بأن طريقة التنشيط التربوية غير واردة لتعميم محتوى المكوّن النُّطقي الخاص باللغة العربية، ولا

(26)للتوسع في الموضوع انظر سيبويه حيث يتحدث عن الحروف الأصول والحروف الفروع في الكتاب، ج 2، ص 404، والأوراغي التصويتات المعنية وبدائلها اللهجية، حوليات الجامعة الإسلامية النيجر، العدد 5، 1999، ص 119-134 ومجلة التاريخ العربي، العدد 1998/8، ص 171-182

الطريقة التلقينية نافعة، إذ يمكن للمعلم أن يتحدث طويلاً عن مخارج الحروف وصفاتها، ولا يُكسب هذا الحديثُ طالباً القدرة على التلفُّظ بتصويتات العربية التي لم يسمعها من قبل.

2 مكـوِّنٌ نصّيٌّ: وهو يضم مجموع قواعد التأليف بين الصوائت لتكوين قوالب المداخل المعجمية. منها قولهم: «فإن ورد عليك خماسي معرّىً من أحرف الذلاقة والشفوية فاعلم أنه مولّد وليس من صحيح كلام العرب»[27]. «العين والحاء لا يأتلفان في كلمة واحدة أصلية الحروف لقرب مخرجيهما إلا أن يؤلّف فعلٌ من جمعٍ بين كلمتين كحيْعل». «حروف الحلق هي من الائتلاف أبعد لتقارب مخارجها من معظم الحروف أعني حروف الفم. فإن جمع بين اثنين منها قُدّم الأقوى على الأضعف نحو أهل، وأحد، وأخ، وعهد وكذلك متى تقارب الحرفان لم يُجمع بينهما إلا بتقديم الأقوى على الأضعف». و«معلوم أنه لا يجتمع ساكنان في الوصل» «يجوز تخفيف همزة حشواً ويمتنع تخفيفها أولاً». «يُستهجن الخروج من الكسر إلى الضم ولو بحاجز ساكن»[28] و«كل فعلٍ كانت عينُه ولامُه من موضع واحد فماضيه مدغم لا غير نحو شدَّ، ومَدَّ، وصَبَّ»[29] هذه بعض النماذج من القوانين النصية المتحكمة في بناء قوالب المداخل المعجمية في اللغة العربية،

(27) أحرف الذلاقة ستة وهي: ر، ل، ن، ف، ب، م

(28) لمزيد من التفصيل راجع مبحث «موضع قوانين اللغة» في ص 39، من كتاب الأوراغي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم

(29) ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، ص 450، المكتبة العربية، حلب 1973

وهي من قبيل القواعد الخاصة التي لا يمكن معرفتها وتوظيفها في الاستعمال إلا بتعليمها وتثبيتها والتدريب على استخدامها

(2) **الفــصُّ المعجمي**؛ يحتواه عددٌ غيرُ محصورٍ من المداخل المعجمي، وكــلُّ مدخل «د» معجميٍّ «ع» يتكوَّنُ من اقتران «+» قولةٍ «ق» بكلمة «ك»، كما في المثال الموالي:

د ع ← ق.ك.

ق.ك ← هلال.☾

وهكــذا يكون الفص النُّطقي؛ بمكونيْه النُّطْق والنَّصب، قد وفّر للمعجم مادةً صوتية، فيبقى على الفصِّ الذي يليه أي المعجمُ قولاتٍ لكي يقــرنها بكلماتٍ اقترانَ القولة «هلالٌ» بالكلمة «☾» في المثل السابق وكذلك يستمر في نحو «جَرَسٌ/ 🔔»، و«شَمْسٌ/ ☼»، و«كتابٌ/ 📖»، و«مفْــتاحٌ/ 🔑» إلى أن تــنشأ جميعُ مداخله المستعملة في حقبة من تاريخه. والفص المعجمي يتفرّع في كل اللغات إلى:

1 **معجــم واقــع**؛ يتميز في كل اللغات بتضمُّنه للمداخل المعجمية الأصول، وهي التي لا تؤخذ من غيرها وتسري في فروعها، وهذه عبــارة عن جذوع في اللغات الجذعية، أو «تحقيقات الجذور» في اللغــات الجذرية. ومحتوى المعجم الواقع في جميع اللغات تُكتسب موادُّه بقواعد السماع الاستقرائية، ولا يُكتسب شيءٌ منها بقواعد القياس الاستنباطية.

2. **معجــم متــوقَّع**؛ مداخله فروعٌ محوّلةٌ عن أصولها بواسطة الفص التحويلــي وهــو الفص الاشتقاقي المركب مزجياً من الاشتقاق والــصرف، كمــا سبقت التسمية في الوسائط اللغوية. ويختصُّ اكتســاب هــذا القــسم من المداخل عن طريق قواعد القياس الاستنباطية.

(3) **الفصُّ التحويلي**، محتواه قواعدُ توليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها، وقواعد هذا الفص ذات طبيعتين:

1. قـــواعد دلالـــية لاشتقاق كلمة من أخرى. من هذا الضرب نذكر «المطاوعة تشتق من الفعل المتعدي العلاجي»، و«صفة المفعـــول تُشتق من الفعل المبني للمفعول»، و«المفاعلة تؤخذ من الفعل المتعدي الافتراقي»[30].

2. قـــواعد صـــرفية لاستلال صيغة من أخرى، وهي المتحكمة في نقـــل المقـــولة من بنية صرفية إلى أخرى. من هذا القبيل قـــولهم: «إذا كانت فاء افتعل دالاً أو ذالاً أو زاياً قُلبت تاؤه دالاً»[31]. و«مـــتى اجتمعت الواو والياء، وقد سبقت الأولى بالـــسكون، أيَّتُهما كانت، قُلبت الواوُ ياءً وأُدغمت الياءُ في الياء»[32].

اكتساب محتوى الفص التحويلي لا يكون بطريقة واحدة، فقواعد الاشتقاق لا تختلف من لغة إلى أخرى لأنها ذات طبيعة دلالية، والدلالي في الأصـــل كـــلي؛ إذن يمكن أن يكون الطلبة الكبارُ مزودين بقواعد الاشـــتقاق المكتسبة ضمن قواعد لغتهم الأصلية. وفي هذه الحالة قد لا يحتاج المعلّمُ إلى أكثر من تنبيههم إلى ما في أذهانهم.

(30)يتميـــز الفعل المتعدي الافتراقي بكونه يتطلع إلى موضوعين كلاهما قابل لأن يفعـــل بالآخـــر وهـــو في مقابل الفعل المتعدي الاقتراني المتطلع أيضا إلى موضـــوعين أحـــدهما يفعله بالآخر ولا ينعكس. للمزيد من الإيضاح راجع الأوراغي، الوسائط اللغوية.

(31)يمكـــن توضـــيح القاعدة أعلاه بالأمثلة التالية: زجر ← افْتعل ← ازْدجر ذكر ← افتعل ← ادَّكَرَ ذئرَ ← افتعَل ← اذَّئر

(32)مـــن أمثلة ابن يعيش الموضحة للقاعدة المذكورة أن الأصل القياسي لنحو سَـــيِّدٌ هو سَيْوِدٌ وقد توفر في بنيتها الصرفية الشرطان موقع القلب والإدغام كما أيضاً في ميِّت، وهيِّن. راجع شرح الملوكي، ص 461

أمـــا القـــواعد الـــصرفية الخاصة بالعربية ونحوها اكتسابها من لدن الطـــلاب الناطقين بغير هذه اللغة يحصل بالطريقة التعليمية الجامعة بين قواعد الاستدلال الاستقرائية وقواعد القياس الاستنباطية.

(4) **المفـــصُّ التركيـــــي**: يحتوي عبارة عن قواعد لتأليف المداخل المعجمـــية وتـــركيبها بهدف إنشاء جملٍ تامّة التكوين ومستوفية لـــشروط التواصـــل. والمفـــص التركيـــي في العربية ونحوها من اللغـــات التوليفية كاليابانية ونحوها الفارسية يتفرّع إلى مكونات ثـــلاث؛ وهو في غير هذا النمط اللغوي مقسّمٌ إلى اثنين لا غير، كما في الأنجليزية ونحوها الفرنسية.

1 **مكوّنٌ تأليفي**؛ يضم قواعدَ التأليف الدلالية؛ وهذه عبارة عن علاقات دلالية كلية؛ أي لا تتألف جملةٌ في لغة بشرية بدونها وقـــد ســـبق أن عرضـــناها تحت المبدأ الدلالي، ولا بأس من الـــتذكير بها مجدداً. منها علاقة السببية «⊂»، التي تُؤلّف فعلاً مـــتعدياً أو متخطـــياً[33] بالموضوع المرفوع وتعمل فيه وظيفة الفاعـــل الـــنحوية والعلية «لله» التي تُؤلّف إما منصوباً بأحد الفعلين السابقين وإما مرفوعاً بالفعل القاصر وتكون عاملةً فيه لوظيفة المفعول النحوية. وعلاقة السُّبليّة «⊆» التي تعمل وظيفةَ

(33) الفعـــل المتعدي حدثٌ يتطلّع إلى موضوعين ويمثلان معه بحيث يكون أحد الموضوعين سبباً في إخراج الفعل من العدم إلى الوجود، ويكون الآخرُ شاهداً علـــى تحقـــق الفعل. وبعبارة أخرى الفعل المتعدي هو الذي ينتقي بمقولته الفرعية علاقتي السببية والعلية، فتجمعه الأولى بالموضوع الذي ينتقي وظيفة الفاعـــل النحوية، وتجمعه الثانية بالموضوع الآخر التي ينتقي وظيفة المفعول النحوية من أمثلته قطع وكسر وجمع. أما الفعل المتخطي فهو حدث مشحون دلالـــياً لتضمنه معنى فعل آخر، وهو بذلك يتطلع إلى موضوعات ثلاثة أو ينتقي بمقولته الفرعية ثلاث علاقات دلالية؛ السببية والسبلية والعلية

الفاعلية في الموضوع المرفوع المؤلف بها مع الفعل اللازم، وتعمل نفس الوظيفة في المنصوب الثاني المؤلف بها مع الفعل المتخطي. وعلاقة اللزوم «φ»، التي تُؤلّف دلالياً نواة الجملة بالفضلات، وتعمل في هذه الأخيرة وظائف نحوية مختلفة بشروط متغايرة. كما سيتضح في موضعه. أما علاقتا الانتماء «∈» والإضافة «∪» فلا تعملان وظيفةً نحوية. الأولى تؤلّف مدخلين في تركيب التقييد، بشرط أن يكون أحدهما عاماً والآخر خاصاً، والثانية تؤلف مدخلين في مركب إضافي. وبواسطة ما سرد من العلاقات الدلالية تتألّف المركباتُ دلالياً لتكوين الجمل في كل اللغات.

2. مكوّنٌ إعرابي؛ وهو خاص باللغات التي تُوظّف العلامة الصوتية بهدف الإعراب عن الأحوال التركيبية كالرفع والنصب. فالحالةُ الأولى تعملها في جميع اللغات علاقةُ الإسناد التركيبية «ع»، والحالة الثانية تعملها علاقةُ الإفصال التركيبية «ف». علاقة الإسناد تقوم بين المتسانِدَين (م ع م)، وتعمل فيهما الرفع وتقوم علاقةُ الإفصال العاملةُ حالة النصب بين نواة الجملة (م ع م)، وفضلاتها «فض»، كما تعبر عنه الدالةُ الموالية

ج ← ± صد (م ع م) ف ± فض.

3. مكوّنٌ ترتيبي؛ محتواه علاقاتٌ تداوليةٌ. وهي التي تقوم بين المتخاطبين وتخلّف أثراً في بنية الجملة. ومن عمل العلاقات التداولية ترتيب مكونات الجملة، إذ بحسب الغرض الذي يرومه المتخاطبان تأتي مكوناتُ أيّة جملةٍ مرتبةً وفق أحد التراتيب التالية:

«الناسَ أنفسهم يظلمون»
«جاء أمةً رسولُها»
«بالآخرة هُمْ يوقنون».
(يلومنَّ فوتَهُ زُهيراً).
«الرحمنُ علّم القرآن».
(إياك يستعطفُ ذو فاقة).

كون العربية ومثيلاتُها من اللغات يتألف تركيبُها من مكونات الثلاثة لا يمكن اكتسابُ هذه المعلومة من لدن الطلاّب إلا بواسطة قواعد الاستقراء الاستدلالية. وهم عندئذ يفتقرون إلى معطيات لغوية من قبيل التراكيب الستة المسرودة أعلاه، ولمّا يقوم دليلُ مراسي على أن لتركيب العربية ومثلها من اللغات التوليفية بنيةً قاعدية ذات رتبة حرة، وأن ترتيب مكونات الجملة من عمل أصول التخاطب المتمثلة في العلاقات التداولية. وهذه الأصول كما سبق من المبادئ الأربعة المقوِّمة للغات.

خلاصة

لا شكَّ في أن مختلف الأقوام الناطقين بمختلف اللغات يشتركون في معارف أولية واحدة، كالبديهيات المنطقية من قبيل الأشياء المساوية لشيء واحد متساويةٌ، والمبادئ اللسانية كمبدأ التعلق البنيوي القاضي بتجزُّؤ العبارة اللغوية إلى أجزاء متحرّكة متناهية. موحِّدُ هذه المعارف الأولية أو العلوم الضرورية في تصوُّر الطبعيين بنيةُ الدماغ البشري، وفي تصوُّر الكسبيين بنيةُ الكون الوجودي. ويلزم بالضرورة المنطقية عن وقوع الطبعيين والكسبيين على طرفيْ النقيض المبرهناتُ التالية:

المعارف الأولية ليست موضوعاً للاكتساب لدى الطبعيين، وإنما تنتقل بالوراثة من السلف إلى الخلف. وأصل سلمهم إذا كان الأمـا فإن مبادئ الأنساق الصورية من لسانية أو منطقية يجب حتماً أن تكون مرقونة خلقةً وتكويناً في هذه الخلية

المعارف الأولية تعني العلوم الضرورية لاقتناص غيرها تُشكِّل موضوعاً للاكتساب في المسار الكسبي. ويكون تحصيلُها بدخول الملكات الذهنية المبرمجة لتتشكل بنية ما يحلُّ فيها في علاقة مع الكون الوجودي المنتظم على وجه كلي، أو عن طريق التلقين الذي يكون من المعلِّم إلى المتعلِّم.

أنسب طريقة لتعليم اللغة في الاتجاه الطبعي ما قام على إثارة الإرث المعرفي المنسوخ في خلايا العضو الذهني المسمى ملكةً لغويةً وعليه يجب على المدرِّس أن يتحوَّل إلى منشِّط للمعرفة الموروثة أصالةً أو بالتعلُّم. وأحذقُ المدرِّسين من أتقن مهارة السؤال الذي يربط بين معطيات خارجية وإثارة معارف من داخل الملكة اللغوية

أنسب طريقة لتعلم اللغة أو غيرها ما قام على تلقين معارف ضرورية ليس بإمكان المتعلم أن يصل إليها بنفسه ثمّ حمله على استعمال قواعد الاستنباط لاكتساب علومٍ مستخلصة من الأولى بالضرورة المنطقية.

فكلُّ إنسان انتظمت ملكاته الذهنية بعلاقة مع العالم الخارجي علم من جهة هذا الكون الوجودي أن في هذا العالم فواعل وأفعالاً ومفاعيل، لكنه ليس له أن يعلم من تلقاء نفسه كيف تُركِّب الكلماتُ هذه المكونات الدلالية لتكوِّن منها جملةً، وإلاّ صحَّ أن يعلم كلُّ واحد جميع اللغات من غير تعلُّم من أحد. ولانتفاء هذا الإمكان قطعاً بقي أن

يُوجد قسمٌ من اللغة بالتعليم من المعلّم والقسمُ الثاني بالتعلُّم الذاتي. ومن شأن هذين القسمين أن يشكلا الطريقة التربوية الواجب اتباعُها في كل درس لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم من الأقوام الناطقين بغيرها.

الفصل الثاني

قوالبُ لسانيةٌ ومهاراتٌ لغوية

مقدمة

استقرَّ الآن في نظرية اللسانيات النسبية أن القالب اللساني عبارةٌ عن نموذج فرعي يتولّى دراسة فصلٍ نحويٍّ في سياق ائتلاف مجموع القوالب في نموذج نحوي ينهض من جهته بدراسة اللغة بجميع فصولها المتشابكة محتوياتُها.

وثبت أيضاً أنّ تكوين مهارةٍ لغوية في العضو الذهني المطبوع جِبِلّةً على التشكُّل ببنية ما يحلُّ فيه من خارج ذاته مرهونٌ أولاً بالتدريس المباشر لمحتوى الفصل المعني، وثانياً بالوصف اللساني لمحتوى ذلك الفصل، بشرْط أن يكون الوصف مطابقاً للمحتوى الفصل المدرَّس، وإلاّ تعذّر الانتفاعُ التربوي بما وصفه القالبُ اللساني.

ويتحقّقُ التدريس المباشرُ لمحتويات الفصول اللغوية بحمْل المتعلمين في الفصل الدراسي على ممارسة العمل اللغوي كما لو كانوا في الوسط الاجتماعي. وحمْلُ الفرد على مزاولة أفعال اللغة مطلقاً يستلزم تضافرَ خمس عملياتٍ متتالية: أولها سمْعُ البنية القولية للعبارة اللغوية. ثانيها فهمُ البنية الكلامية المقترنة بالبنية القولية المسموعة. ثالثها خزنُ شكلِ البنيتين: المسموعةِ في العضو الذهني المكلّف بحفظ الصور، والمفهومةِ في العضو القريب المكلّف بحفظ المعاني. رابعُها ذِكْرُ آخِرِ ما اختُزن في المُصوِّرَة والحافظة من الأبنية القولية والكلامية. خامسها

ـــرويضُ جهـــار الـــنطق حتى يرتاض للنطائق التي تتركّبُ منها البنيةُ القولـــية، وترْييضُ الملكة الناطقة بسنن النحو الوضعي حتى تعتاد على التمييز بين سنن العبارة ومختلّها

ويـــأتي وضْـــعُ القالب اللساني مطابقاً لمحتوى النصِّ اللغوي إذا توافرت شروطٌ مضبوطةٌ في نموذج النحو التوليدي المبني في إطار نظرية اللسانيات النسبية بهدف وصف العربية ونحوها من اللغات التوليدية[34].

مـــن تلـــك الشروط يهمُّ اللسانيات التربوية حالياً شرطٌ تعلمي يتعلّق باستجابة الوصف لكفايته النصية، وتحصل هذه الكفايةُ بتوجيه اهتمام المتعلمين إلى الظاهرة اللغوية المتكرِّرة في نص الدرس لحمْلهم أولاً على ملاحظة خصائصها، وثانياً على استنباط القاعدة المطبّقة لإنشاء الظاهرة اللغـــوية موضوعِ الملاحظة والتأمُّل حتى إذا جيء بشيء من الوصف اللساني للقاعدة المستهدفة في الدرس، وكان الوصفُ موافقاً لما استنبطه المـــتعلمُ من ملاحظته تأكّدت لديه تلك القاعدةُ وترسّخت في نفسه وهو وجه الانتفاع التربوي بالوصف اللساني

1. المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

يُـــتحدَّث في علوم التربية عن المهارات اللغوية بشيء من التساهل في العبارة[35]، فغلب التقليدُ في سرد عددها، وظهر الغموضُ في تحديد

(34) مطابقـــة بين النموذج وموضوعه مبرر وجيه لنقض نظرية نسبية لا تُطابقُ ـــوقعاتُها واقع اللغات، ثم إقامة نظرية أخرى بديل توافق تنبُّؤاتُها وقائع سائر اللغات. للمزيد من التوضيح راجع كتاب الوسائط اللغوية

(35) راجع على سبيل المثال الباب الرابع «تدريس مهارات اللغوية» في ص 145 من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمـــد طعـــيمه وكـــذلك مبحث 1 7 في كتاب إسحاق أمين «منهج لإيسيسكو لتدريب معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها»

محتوياتها، ثم جاء الحديث عن تدريسها فضفاضاً تنقصه الدقّة في وصف مختلف العمليات التربوية التي ينبغي إجراؤُها على المواد اللغوية لتكوين المهارة المطلوبة. ولعلّ أهمَّ العوامل فيما وُصف من التساهل راجعٌ إلى تناول البيداغوجي لتدريس اللغة دون استثمارٍ لنتائج البحث اللساني في موضوع اكتساب اللغات.

ويهمّنا في هذا المبحث تعيينُ عدد المهارات، وتحديدُ محتوياتها، والكشف عن نسبة بعضها إلى بعض، لكي ننتقل في مبحث لاحقٍ إلى وصف كيفية تدريسها. ولتجنُّب ما لوحظ من القصور المسرود بعضُه أعلاه ينبغي تناولُ كلّ مسألة مما ذُكر في الحقل المعرفي المركَّب من اللسانيات النسبية خاصةً والعلوم التربوية كافّةً.

لا يتميّزُ بعضُ المهارات اللغوية عن بعض بما يُوضع لكلّ واحدة من الأسماء، وإنما يكون تحديدُها باعتبارات أربعة: أولاً من حيث الموادّ اللغوية الداخلة في تكوين ماهية المهارة، وثانياً باعتبار حصتها من الوقت المنفق في تكوينها، بالقياس إلى ما يُنفق في تكوين غيرها، وثالثاً من حيث أسلوب التدريس المتَّبع في تعليم موادها اللغوية، ورابعاً باعتبار الهدف المتوخى من تدريس موادَّ لغوية معينة باتّباع أسلوب مرسوم في ظرف زمانيّ محدَّد.

من تضافر تلك الاعتبارات الأربعة تتحدَّدُ شخصيةُ كلّ مهارة، وتنفصل عن غيرها. فالموادُّ اللغويةُ الخاصّةُ بكلّ مهارة تُعيّنها اللسانياتُ النسبيةُ التي تقف على تنصيص اللغات البشرية، والمقارنة بين نصوصها بهدف الكشف عن انتماء هذه اللغة أو تلك إلى أحد النمطين اللغويين المتقابلين تقابل الضدين المنتظمين مبدأ الثالث المرفوع.

لقد برهنت نظريةُ اللسانيات النسبية على أنّ نسق اللغات البشرية مستقوِمُ البناء من نصوص لغوية، عددُها في الجميع واحد، وموادُّ كلّ

فصٌ من صنفٍ واحد. لكنَّ محتوى كلِّ فصٍّ ليس خاصّاً، لأنه لا يخلو من مواد تشترك فيه أكثرُ من لغة، ولا كليّاً، لأنه ليس كلُّ ما في فصِّ إحدى اللغات يوجد بالضرورة في فصوص الجميع، بل يكون الفصُّ نمطيّاً لوجود موادِّه في لغاتٍ على نحوٍ ممكن نظرياً، ووجود بعض المواد في الباقي على نحو آخر. وليس بين ذينكم النحوين نمطٌ ثالث.

لتوضيح المثبت في الفقرة الأخيرة بمثال نجد الفصَّ التحويلي مؤلّفاً في كلِّ اللغات من مكونيْن اثنين؛ أولهما اشتقاقي يضمُّ قواعد دلالية لاستلال بعض الكلمات من بعض، وثانيهما صرفي يضمُّ قواعد صوريةً لضبط التغييرات التي تطرأ على القولة وهي تنتقل من بنية إلى أخرى. وهذا الفص نفسُ الوظيفة في جميع اللغات؛ إذ يضطلع بتوليد المداخل المعجمية الفروع من أصولها. فهو في العربية يُفرِّعُ من المدخل الأصل (نصر) مثلاً مفرداتٍ كثيرةً، نسرد منها (نصْرٌ، ناصرٌ، نصّارٌ، نُصر، منصورٌ، نصيرٌ، استنصرَ، مُستنصِرٌ، انتصارٌ، ناصر، مُناصرةٌ، مُناصرٌ، تناصر...).

وينهض نفسُ الفصِّ بنفس الوظيفة في اللغة الفرنسية مثلاً، إذ يشتقُّ من المدخل المعجمي الأصل عدداً من المداخل المعجمية الفروع، كما يتضح بالمثال في الطرة أسفله[36].

أما نمطية الفص التحويلي فتلتمسُ في مكوّنه الصرفي خاصّةً لصورية قواعده المرتبطة مباشرةً بالمبدأ الوضعي للوسائط النحوية. إذ بسبب هذا المبدأ تضطرُّ جميعُ اللغات البشرية لأن تختار مكونها الصرفي أحد الوسيطين اللغويين التاليين:

---

(36) من الأصل المفترض terre يُفرِّع الفصُّ التحويلي مفردات نذكر منها terrain terrer terrestre déterrer enterrer enterrement territoire terrier terreux terrien

إمّـا وسيطُ الإلصاق، فيحصل التوليدُ عندئذٍ بواسطة زيادات في صورة سابقة أو لاحقة تلتصقان بالجذع كالمسطَّر عنهما في مثال الطرة (5) أسفله. وهـو اختيارُ نمط الفرنسية ونحوها من اللغات الجذعية معجمـاً الإلصاقية صرفاً. وباختيار هذا النمط اللغوي لوسيط الإلصاق أضـاعت على مكون الصرفي استعمال الإتاحات التي يُوفّرها الوسيطُ اللغوي المقابل.

وإمّـا وسطُ الوزن، وإذّاك يكون التوليدُ بوساطة الصيغ الصرفية الـتي تُبنى بالصوائت فقط، كما تُبنى الجذور بالصوامت لا غيرُ. وعلى وسـيط الـوزن وقع اختيارُ نمط العربية ونحوها من اللغات الجذرية مُعْجمـاً الوزنية صرفاً. ولعلّ هذا الاختيار من العربية معنّي بالتطلُّعِ إلى اسـتثمارها لشيءٍ من إتاحات وسط الإلصاق، وقد تحقّق لها ذلك في مع «الياء المشدّدة للنسبة» الملحقة بالاسم لتفريع آخر منه، كما في مثل (فلسطين + يّ ← فلسطيني)

وهكـذا تكون العربية قد جمعت بين الاستثمار التام للإمكانات الـتي يُوفّـرها وسيطُ الوزن وبين استغلال بعضٍ من إتاحات وسيط الإلـصاق، فوجدناها تتوسّلُ بمثل الصيغة (تفاعل) لاستلال (تدارس) من (درس) المؤلّف بدوره من الجذر(درس) والصيغة (فعل). ثُمّ تُلصق مـثل الزوائد:(يـ . ون) لتركّب (يتدارسُون). ويطّرد ذلك في مثل (رجل + فعُلٌ ← رَجُلٌ + فعالٌ ← رجالٌ + ات ← رجالاتٌ).

وقد تمّت البرهنةُ على امتناع وجود وسيط لغوي ثالثٍ بين وسطيْ الإلـصاق والـوزن، وبالتالي زال كلُّ احتمالٍ لوجود أكثر من نمطين من الصرف. كما امتنع أن يُوجد لكل لغة صرفٌ خاصٌ، أو أن يُوجد صرفٌ عامٌ يصدق في جميع اللغات. والذي ذكرناه هنا يُعتبَر في اللسانيات النسبية مـن الثوابت الراسية التي لا ينبغي إغفالُها في التخطيط التربوي، وإلاّ فتح

السبابُ أمام الإسقاطات المترتّبة عادةً عن تعميم قواعد أحد النمطين بالتوسيع من أجل تطبيقها على النمط اللغوي الآخر. وهو ما يحدثه حاليّ المطبّقون لنماذج النحوية العربية في وصف قواعد اللغة العربية.

تبيّن أن دور الفص التحويلي في كلّ اللغات منحصرٌ في توليد بعض المداخل المعجمية من بعض، وهو باعتبار هذا الدور لا ينفرد بتكوين مهارةٍ لغويةٍ بالمعنى التربوي للمهارة، لكنّ مادته التي تُشكّلُ محتواه هي من لوازم إغناء الرصيد اللغوي الضروري لاستحداث مهارة المثاقفة والمحادثة وتطويرها، كما سبق أن وضحنا ذلك في مقدمة القسم الأول من هذا العمل.

ويكون لتدريس محتوى الفص التحويلي هدفٌ مباشرٌ ينحصر في إقدار المتعلّم أولاً على تحديد دلالات الصيغ الصرفية، ويحصلُ له ذلك بتعليمه قواعد المكون الاشتقاقي. وثانياً على إجراء التغييرات القانونية على هيأة المقولة عند اضطراره إلى نقلها من بنيةٍ إلى أخرى، ويحصل لمتعلم هذا الشقُّ الثاني من تلك القدرة التحويلية بمعرفة قواعد المكون الصرفي والتمرُّن على استخدامها.

وعلى الرغم من انصباب قواعد الفص التحويلي على المداخل المعجمية، وهي مفردات غيرُ متناهية العدد، إلا أن القواعدَ بحُكم طبيعتها الشمولية يجب أن يكون عددُها محصوراً، وبالتالي يمكن الإحاطةُ بها وصفاً وتدريساً. حتى النهجُ المتّبعُ في الوصف اللساني للقاعدة ينبغي أن يُراعى في تصميم الطريقة التربوية المستخدمة في تدريس القاعدة الموصوفة. إذ يتعيّنُ على اللساني والتربوي معاً الالتزامُ بالاستعداد الفطري المبرمج في خلايا الأعضاء الذهنية، كما يكون ماثلاً في المنهج المتّبع عند بناء الأنساق المعرفية. فالتوسُّل بآثار الفطرة إلى ماهيتها الغيبية ممكنٌ وطريقٌ نافذ.

بالاستناد إلى الفرضية الكسبية المؤسّسة لنظرية اللسانيات النسبية يلزم بالضرورة المنطقية أن يقوم الاستعدادُ الفطري المبرمج في العضوي الذهني على «قاعدة التعميم والتعلُّم». شقُّ التعميم من هذه القاعدة المعرفية يُنجز عن طريق الاستقراء المحصور في الملاحظة المباشرة لشاهد دالّ على القاعدة النحوية الكاملة. بينما شقُّها الثاني يتحقّق عن طريق الاستنباط المتألّف من عمليتين متواليتين أولاهما تفكّرٌ لاكتشاف المفسِّر العلّي لوقوع الشاهد على النحو الملاحظ دون غيره من الأنحاء الممكنة. وأُخراهما تعديةٌ لخصائص الشاهد إلى ما لا نهاية له من النظائر لاشتراك الجميع في المفسّر العلي.

عمـــلاً بالمثبت في الفقرة الأخيرة يجب منطقياً أن تُراوح الطريقةُ التـــربوية، خـــلال تدريس قواعد الفصل التحويلي، بين طور الملاحظة المُخْتَص في عرْض معطى الشاهد بهدف إخضاعه للرُّؤية إلى أن يُحاط بخصائـــصه الـــتي تُميّزه عن غيره، ثُمّ طور التَّفكُّر الذي يبتدئ بتجريد المفسِّر العلّيّ مما لوحظ في الشاهد من الخصائص، وينتهي بإجراء النظائر مجرى الشاهد. ويطّرد ذلك في كلّ «سنْح»؛ (وهو المعطى الشاهدُ الذي يُـــبينُ أغيره الكثيرة بخصائص بنيوية لها مفسِّر عليٌّ، ويُشارك نظائره المتوقعة في نفس الخصائص والمفسِّر).

وبتطبيق الطريقة التربوية الموصوفة أعلاه إبّان تدريس قواعد الفصل التحويلي ينبغي البدْءُ بتعيين القاعدة المستهدفة، أهي اشتقاقيةٌ أم صرفيةٌ، وفي كلتا الحالتين يلزمُ إثباتُ المعطى الشاهد على القاعدة المطبقة، سواء كـــانت صرفية، كما في مثل العبارة (1)، أو اشتقاقية كما سيأتي بعد قليل.

(1) طوى الورّاقُ الصحائف كما يطوي الكوّاءُ الغسيل، لكنّ طيَّ الثاني أتقنُ، وليس كلُّ طاوٍ يستجيب لطلب الطيّ ما خلعت من الملابس

أكثرُ ما يشدُّ الانتباه في العبارة (1) هو تكرارُ نفس الجذر(طوى) بـأوزان مختلفة؛ (طـوى، يطْوي، طيًّا، طاوٍ، اطْوِ) وأنَّ هذا الجذر مُـركَّبُ الصوتة من صوامت ثلاثة، الأخيران منه «واوٌ فياءٌ»، وأن الواو قد اختفت من المدخل (طيًّا) فشُدِّدت الياءُ تشديداً. كما اختفت الياءُ من المدخلين الفرعيين(طاوٍ، اطْوِ).

هذه الملاحظةُ من المتعلم كافيةٌ لأن يستضمر قاعدةً صرفيةً تخص هذا السِّنْخ من الجذور، بحيث لا يُخطئُ في تطبيقها على النظائر وإنْ لم يتمْ من السني بعْدُ وصفاً لها. ويُمكن التحقُّقُ من ذلك في تمرين « من المثال إلى النظائر» المعمول عادةً بالطريقة التالية

(2) انسج النظائر على منوال المثال (أ)

(أ) مثال.طوى ← يطْوي ← اطْوِ ← طاوٍ ← طيٌّ.

(ب) نظائر كوى ←................ . . . .

نوى ← ....

شوى ← ....

غوى ← ....

عوى ←............ . ...

ملحوظة:

لا بـأس من الإشارة في هذا الموضع إلى إمكان إبطال الاستعمال للقاعـدة الصرفية الوضعية، وخاصةً بالنسبة إلى بعض المداخل الفرعية، وفي هذه الحالة يكون للعبثُ نسبة القوتبة للمداخل الشوارد؛ (أي التي لا تـستجيب للقاعـدة الوضعية)، بإثباتها في شبكة تدريب الترسيخ، ثم الارتداد منها إلى النظائر، كما يظهر في تمرين «من الشوارد إلى النظائر» الذي يمكن تقديمُه للمتعلّم على النحو التالي

(3) ارتدَّ من الصورة إلى النظائر، كما في المثال (أ).

(أ) نوى ← ينوي ← انوِ ← ناوٍ ← نيَّة.
.. .. ← هويانا.
.... ← رواية.
... . ← إرواء.
.... ← ثواء.
.. .. ← حواء.

وكلّما جيء بأيّ جذرٍ من هذا النّسج المسمى لسانياً «نسيجاً مفروناً» إلا واستطاع المتعلّمُ أن يتصرَّفَ فيه بالتحويل من إحدى صيغه إلى الباقي، ولا يُخطئ في تطبيق القاعدة التي جرَّدها من ملاحظة المعطى الشاهد، ثمّ طبّقها في «تدريب الترسيخ» المركّب من التمرينين: «من المثال أو الصورة إلى النظائر»

ويمكن إقامةُ شبكاتٍ صرفية بصيغ أخرى لنفس الجذر، إلى أن يؤتى على جميع المداخلِ الفروع المولّدة بقواعد المكوّن الصرفي من مدخل الأصل الذي يُشكّل نسخاً من الأنساخ. وجذورُها الأنساخ محصورةٌ في العربية بين الأُحادي والخماسي. ما قبل الثلاثي جامدٌ في عمومه، والذي بعده يقلُّ تصرُّفه كلما زادت صوامتُه التي تُؤلّفه، وأعدل الجميع لكثرة تصرفه الثلاثي[37]

(37) علّل ابنُ جني كثرة تصرُّف الثلاثي بالمقارنة مع غيره فقال: «إن الأصول ثلاثة: ثلاثي ورباعي وخماسي، فأكثرها استعمالا وأعدلها تركيب الثلاثي وذلك لأنه حرف يبتدأ به وحرف يحشى به وحرف يوقف عليه، وليس اعتدال الثلاثي لقلة حروفه حسب لو كان كذلك لكان الثنائي أكثر منه لأنه أقل حروفا. وأقل منه ما جاء على حرف واحد كحرف العطف وفائه وهمزة الاستفهام ولام الابتداء والجر والأمر وكاف رأيتك وهاء رأيته وجميع ذلك دون باب كم وعن وصه. فتمكن الثلاثي إذن هو لقلة حروفه لعمري ولشيء آخر وهو حجز الحشو الذي هو عينه بين فائه ولامه وذلك لتباينهما

والجذر الثلاثي صحيح[38]، أو مهموز[39]، أو مضعّف[40]، أو معتلّ[41] والمعتلّ مثالٌ[42]، أو أجوفُ[43]، أو ناقصٌ[44].

نتبيّن مرّةً أخرى من المثال التوضيحي أعلاه أن القاعدة الصرفية صورية، لأنها تضبط مختلف التغييرات التي تطرأ على قولبة المدخل في استقلال عن كلمته[45]. وفي المقابل تكون القاعدةُ الاشتقاقية دلالية إذ تأخُذ من المعنى الأصيل المقترن بجذر المدخل سماتٍ سنخيّةً ذاتَ صبغةٍ دلاليةٍ لتضبط المعنى اللحيق المقترن بالصيغة الاشتقاقية[46] لنفس

ولتعادي حاليهما ألا ترى أن المبتدأ لا يكون إلا متحركاً وأن الموقوف عليه لا يكون إلا ساكناً، فلما تنافرت حالاهما وسّطوا العين حاجزاً بينهما لئلا يفجؤوا الحس بضد ما كان آخذاً فيه». الخصائص، ج 1، ص 56

(38)وهو ما تركّب من صوامت ليس منها الهمزة والواو والياء ولا كان الثاني مكرَّراً، ومما ليس فيه شيء من ذلك (درس، سلم، حسن)

(39)وهو ما كان أحدُ صوامته الثلاثة همزة، مثل (أخذ، سأل، قرأ)

(40)المضعف جذر تكرَّر فيه الصامتُ الثاني، مثل (شدد، مسس، مرر)

(41)المعتل وهو ما دخله في تأليفه أحدُ الصامتين(و،ي) أو هما معاً

(42)المثال جذر في أوله أحدُ الصامتين(و،ي) كما في (ورد، يبس)

(43)وهو الذي في وسطه (واو) أو (ياء) في مثل (روق، سير).

(44)وهو الجذر المنتهي بأحد الصامتين (و،ي) أو بهما معاً، كما في مثل (دري، روى).

(45)مصطلح الكلمة يصدق على معنى مركّب من 1) معنى أصيل؛ وهو المقترن بجذر المدخل، و2) معنى لحيق، وهو المقترن بالصيغة الصرفية قالب الجذر، و3) معنى رديف وهو المقترن باللاصقة الزائدة على الصيغة الصرفية وليس على الجذر. فمثل (متناصران) مركّب معنى أصيل وهو[العون على استرداد حق المظلوم من مغتصبه]، ومن معنى لحيق؛ وهو[التشارك في فعل العون]، ومن معنى رديف؛ وهو [وقوع الفعل من شخصين] وعليه يجب أن تحلّل مقولة هذا المركب (متناصران) إلى (نصر+متفاعل+ان)

(46)لعله من الأفيد التفريقُ بين الصيغة الصرفية التي تصدق على الصيغ التي تبنى عليها المداخل الأصول مثل (فعل، فعِل، فعُل، فعّل) الخاصة ببناء المداخل المعجمية المنتمية إلى مقولة الفعل وبين الصيغ الاشتقاقية التي تُوظَّفُ لتوليد مداخل فعلية فروع من أصولها. وهي بالحصر(فعّل، وأفعل، وفعّل، وفاعل، وتفاعل، واستفعل، وانفعل/افتعل، وتفعّل، وفعلل)

المدخل. وبتحليل المثال (4) الموالي يتبيّن التصوُّر المقدَّمُ هنا للقاعدة الاشتقاقية.

(4) لمّا استَنْصر المسيحيُّ قومه، وما نصره إلاّ قليلٌ، استَصْغر الموت وما صغُر في حسّ الحيّ، ثمّ استخرج من ذاته قوةً ما خرجت من نفس القويّ.

الأشدُّ للانتبـاه في هذه العبارة تكرُّرُ صيغة (استَفْعل) مع ثلاثة أفعـال شقائق متولّدة من أصولها التي تُصاحِبُها، وهذه المصاحبة يمكن اختزالُها كالآتي: (استَنْصر،نصر)، (استَصْغر،صغُر)، (استخرج،خرج)

وبإمعان النظر في جمل هذه الأفعال يتكشف للملاحظ ما يلي:

- الأفعالُ الأصولُ: (نصر، صغُر، خرج) مختلفةٌ مقوليًا، فالأول فعل متعدٍّ، والثاني فعلٌ قاصرٌ، والثالث فعلٌ لازم
- الأفعـالُ الشقائق: (استنصر، استصغر، استخرج)، متّحدةٌ مقوليًا وإن اختلفت منابتها الأصيلة، إذ جميعُها أفعالٌ متعدّية بدليل مثول الموضوعين الفاعل والمفعول مع كلٍّ واحدٍ منها.

ولا بأس من فتح قوسٍ في هذا الموضع للإشارة إلى أن مثول الموضوع في بنيـة الجملـة يكون إما في صورة ظاهرٍ، وإما في صورة ضمير يخلف الظاهـر، وإمـا في صورة صفير ينوب بدوره عن الضمير[47]. والصورةُ الأخيرةُ مـن الخصائص النمطية لنسق المطابقة في لغات الصفير كالعربية

(47) اللغات البشرية في إطار اللسانيات النسبية تنشعب، باعتبار نسق المطابقة إلى صنفين اثنين لا ثالث لهما 1) لغات صفيرية كالعربية والإيطالية ونحوهما التي تجـاوزت عتبة الضمير، فتيسّر للموضوع الواحد أن يمثل في بنية الجملة في صورة الظاهر (امرأةٌ) أو الضمير (هي) الذي يخلف (امرأة) أو الصفير (تْ) الـذي ينوب عن الضمير (هي) 2) لغات ضميرية كالفرنسية والألمانية، توقّـف نسق المطابقة فيها عند عتبة الضمير (elle) الذي ينوب عن الظاهر (femme)، ولا شيء ينوب عن الضمير (elle)

والإيطالية، ونحوها من اللغات البشرية. وفي المقابل لا يمثل الموضوعُ في تركيب لغات الضمير كالفرنسية والأنجليزية إلاّ في صورة ظاهرٍ أو ضمير

- الصيغةُ (استفعل) حافظت للفعل الشقيق (استنْصر) على مقوله أصله (نَصر)، إذ كلاهما متعدٍّ وكلاهما افتراقي[48]. وبذاك تكون صيغةُ (استفعل) قد ألحقت معنى [الطلب] بمعنى [النصر] في الفعل الأصل (نَصر)، فصارت دلالةُ الفعل الشقيق (استَنْصَر) مركّبةً من [طلب النصر]. وكذلك يكون مع العدد الكبير من أفعال هذا النسج في مثل (استعان، واستخار، واستجار، واستعار، واستفسر، واستفهم، واستنكف، واستعمل، واستدعى، واستعدى، واستهدى، واستعفى، واسترضى).

الصيغةُ (استفعل) نقلت الفعل القاصر (صغُر) إلى الفعل الشقيق (استصغر) المتعدّي الاقتراني، وألحقت بمعنى [الصِّغر] معنى [الوجدان؛ وهو الاعتقادُ في الموضوع المفعول أنه على صفة الفعل الأصل] وصار (استصْغره) مركبَ المعنى من [وجده صغيراً]، كما تركب ما لا حصر له من أفعال هذا النسج، في نحو (استعظم، واستحسن، واستقبح، واستكبر، واستخمص، واستحيى، واستملح، واستقذر، واستطاب، واستساغ، واستشرف، واستجمل، واستظرف، واستلطف، واستثقل...)

(استفعل) في مثل (استخرج) نقل الفعل اللازم (خرَج) إلى شقيقه المتعدّي الاقتراني، فتُلحق بمعنى [خرجَ] معنى [التعدية والترجية]،

---

(48) الفعل المتعدي الافتراقي مستعمل في مقابل الفعل المتعدي الاقتراني موضوعا الأول بتبادل الموقع ويسلم التركيب، كما في (ساعدت ليلى بشرى) أو (ساعدت بشرى ليلى) بينما الثاني لا يتبادل موضوعاه المواقع، وإذا حصل كان التركيب مقلوباً كما يتضح من المقارنة بين الجملتين التاليتين (عصرت هندٌ برتقالة) و(عصرت برتقالةٌ هنداً*)

أي [مـــراولة الفعـــل برفق]. وكذلك يكون في كل فعل من هذا الـــسنخ، مثل (استبط، واستثبت، واستفهم، واستدام، واستعاد، واسترجع، واستحضر، واستذكر، واستنهض، واستنسخ، واستقدم، واستأخر، واستوقف...).

ملحوظة:

بـــيَّن مـــن تناول (استفعل) أن الصيغة الاشتقاقية عموماً تُوظَّفُ لأكثـــر من معنى اشتقاقي أو معنًى لحيقٍ بمعنى الجذر. ومع ذلك لا تُعدُّ من قبيل الاشتراك المعني، لدلالتها في الاستعمال،كما سبق في المثال، على معنى لحيق واحد دون غيره. ويتحدَّدُ المعنى اللحيقُ بواسطة علاقة الارتـــداد الـــتي تـــربط الفعـــل الشقيق بالمعنى الأصيل المقترن بعنصر الاشتقاق

وبـــسبب ارتـــداد الأفعـــال إلى أسماء الجواهر تكون الصيغةُ (اســـتفعلَ) دالَّةً على معنى [التحوُّل]؛ أي انتقال موضوع الفعل إلى الكون الذي اشتُقَّ من اسمه الفعلُ بواسطة (استفعلَ). كما يتضح من الأمثلة الموالية ونحوها الكثير (استرجلت المرأةُ، واستعسل العصيرُ، واســـتهوَنت الكلبةُ، واستأسد الحالُ، واستترب العسلُ، واستكلب القـــطُّ، واســـتنسر العـــصفورُ، واستيـــست الظَّبيةُ، واستماه دمُ العرب ..).

وقـــد تكون (استفعلَ) من بدائل (فَعَل) إذا اشتهر الفعلُ بالصيغة الأولى ونـــدر اســـتعمالُه بالـــصيغة الثانية، كما في مثل (قرَّ/استقرَّ)، و(هـــزأ/استهزأ)، و(عجب/استعجب) و(تعجَّب) أكثر استعمالاً حالياً فالفعل الشقيقُ لا يُخرج أصله من مقولته إلى مقولة غيره، ولا يُلحق به معنى ليس فيه، وعندئذٍ لا يكون إلا بديلاً له في الاستعمال.

خلاصةٌ موضعية

نستخلص مما سبق أن للنص التحويلي محتوىً ودوراً. فمحتواه يتألف من صنفين من القواعد: 1) قواعد صرفية، يكون تدريسُها ضمنياً عن طريق النسج على المنوال، ويكون في استثمارها من لدن المتعلّم إقدارٌ له على التحكُّم في نقل قولبة المدخل المعجمي من بنية إلى أخرى؛ بحيث يُجري نفس العمليات على نفس البنية لإحداث نفس التغييرات في كلِّ مقاربة. 2) قواعد اشتقاقية تنحصر في علاقة الارتداد التي تربط المعنى اللحيق الذي يقترن بالصيغة الاشتقاقية للمدخل المعجمي الفرع بالمعنى الأصيل المقترن بمصدر الاشتقاق. ويكون في تدريسها، إقدارٌ للمتعلّم على التنبُّؤ الصادق بالمعنى اللحيق

أما دورُ النص التحويلي فمحصورٌ في تحقيق ثلاثة أهداف متوالية: الهدف الأولُ مباشرٌ، يتمثّل في تزويد المتعلّم بالقواعد النسقية الضرورية للانتقال إلى الهدف الموالي؛ وهو الإسهامُ بسرعة في إثراء الرصيد اللغوي المسمّى أيضاً بالتلقين المباشر للمداخل المعجمية الأصول عن طريق الاستقراء، والغاية من هذا الإثراء اللغوي إدراكُ الهدف الأخير؛ وهو تنمية مهارة المثاقفة والمحادثة.

2. موقع المثاقفة والمحادثة بين المهارات اللغوية

المحادثة تعني تبادل الحديث بين شخصين لا تكون لذاتها حتى في سياق استعمال اللغة لأداء وظيفتها اللَّغْوِيَّة[49]، وإنما تكون المحادثة

(49) قد تُستعمل اللغةُ أحياناً لمجرَّد إنشاء حديث بين طرفين أو للمحافظة على استمراره. وإذاك تكون للغة وظيفةٌ لَغْوية، لأن عبارة المتكلم الذي يقول لشخص لا يعرفه «الجو مشمس اليوم»، لا تفيد المخاطب في شيء، لأنه عارفٌ بمحتوى الجملة المسموعة. وإفادتُها في مثل هذا السياق محصورةٌ في إطلاق حديث بين شخصين

تتبادل المسمعة، وصممتها معرفةُ المختزنة في أذهان الناطقين باللغة المستعملة في المجتمع من أجل التواصل بين أفراده. بل كلٌّ من تحدّث فهو معبّرٌ عن طبقته الثقافية، إلا إذا كان مُمثّلاً، ومع ذلك فهو يتقمّصُ شخصيةً تنتمي ثقافياً إلى طبقة معيّنة.

وعملاً بأن اللغة نسقٌ رمزي وديوانٌ ثقافي تعيّن على كلّ لغةٍ بشرية أن تعكس وسطاً ثقافياً خاصّاً، إذ الثقافةُ المدوّنة بالعربية مثلاً مغايرةٌ نسبياً للثقافات المدونة بغيرها من اللغات البشرية، ما لم ينهل بعضُها من نفس المصدر المعرفي. كما أن كلّ وسط ثقافي فهو متشعّبٌ إلى طبقات ثقافية متدرّجة هرمياً. في قمّة الهرم طبقةُ نخبٍ متميّزةٌ بثقافة متخصصة، وفي قاعدته السفلى طبقةٌ دنيا تنفرد بثقافة متدنّية. وبين القطبين مستوياتٌ متداخلة؛ أعلاها أصحابُ الثقافة الموسوعية الذين يجمعون بين أنشطة متفاوتة من حقولٍ معرفية متغايرة، ودونهم أهلُ الثقافة العامية المتميزين بفقر معرفي في مختلف المجالات. ولا شكَّ في أن الهرم الثقافي يتخذ في المجتمعات البشرية أشكالاً مختلفةً تبعاً لدرجة نموّ النظام التربوي في كلّ مجتمع.

تمييزُ الطبقات الثقافية ملحوظ في علم الاجتماع التربوي[50]، وفي اللسانيات الاجتماعية[51]، وفي الفصل المعجمي من اللسانيات

---

(50) علم الاجتماع التربوي موضوعه الأثرُ المتبادل بين أنظمة المجتمعات وأنظمة التعليم، يعنينا منه في قضاياه الكثيرة مسألةُ الانتشار الثقافي بين الأقران بخصيصة؛ وهو عامل التيسير على القرين أن يأخذ عن قرينه ويتعلم منه. راجع في هذه المسألة كتاب علم الاجتماع التربوي لصاحبه بيير جكّار
Pierre Jaccard, Sociologie de L éducation,Payot 1962, Paris.

(51) للوقوف على موضوع اللسانيات الاجتماعية راجع الفصل الأول «تشابك أحوال اللغات بأطوار المجتمعات» في كتابنا «التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي»

الوصفية، وهو الذي يعنينا أكثر في هذا الموضع. وتُجمع مختلفُ الدراسات التي اهتمّت بموضوع العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة أن ثقافات اللغات محمولاتٌ في معاجمها. يلزم عن هذه العلاقة أن المعجم هو الرابطُ بين النسق الرمزي والديوان الثقافي، لانتمائه إلى دينكم الكوني وهو ما يُمكن التحقُّقُ منه بأدلّة الإثبات التالية

- التوازي غير المتناهي، فكما أنّ ثقافة الإنسان غيرُ متناهية لأنّ آفاقه غيرُ محدودة فكذلك معجم اللغة غيرُ متناه[52]، لأن نسق كلّ لغة قادرٌ قدرةً غيرَ محدودة على توليد المفردات الجديدة بحسب الحاجات والأغراض المتجدِّدة.
- التفاوت المتوازي في أنصبة الأفراد من ثقافة مجتمعهم ومن مفردات المعجم المختزن في أذهان الجميع، تفاوتٌ قد يتّسع إلى درجة يضيق معها مجالُ التواصل بين الطبقات المتباعدة ثقافياً، وإن انتسبت جميعُها إلى نفس المجتمع اللغوي. والمفسّرُ الظاهر لذلك الضيق في مجال التواصل منحصرٌ من جهة اللغة في ضعف نسبة المفردات المشتركة بين الفئات المتباعدة ثقافياً، ومن جهة الثقافة في اتساع الهوة بين تلك الفئات من ناحية الاهتمامات والتصورات.

ضيقُ مجال التواصل بين طبقات المجتمع المتباعدة ثقافياً غيرُ مرهون لا بالمستوى المعيشي بدليل اشتمال الطبقة الثقافية الواحدة على فئات متباعدة معيشياً، ولا بمستواهم المعرفي بنسق اللغة، بدليل اشتراك الجميع في استعمال نفس القواعد الصوتية والصرفية والتركيبية، وإلا تعذّر التواصل باللغة أصلاً. إذن لم يبق من جهة

---

(52) ينبغي التفريق بين المعجم والقاموس؛ الأول عددٌ غير متناه من المفردات المختزنة في أذهان الناطقين باللغة، والثاني عدد محصور من تلك المفردات المدوّنة في كتاب

اللغة إلا معجمُها المختزنُ في الأذهان، ومن جهة المجتمع إلا ثقافته المتداولةُ بين الأفراد. ومن الجهتين معاً يقع تفاوتُ الناس بين فئة رصيدُها من المعجم فقيرٌ كمّاً عُقْميٌّ معنىً، في مقابل أخرى رصيدُها منه ثريٌّ كمّاً دقيقٌ دلالةً، وبينهما فئاتٌ بأرصدةٍ معجمية وثقافية متدرِّجةٍ في مستويات متصاعدة.

1.2. مهارات لغوية مركزية

سبقت الإشارةُ إلى أن المهاراتِ اللغوية الأربعة: 1) السمع والنطق، 2) الكتابة والتهجية، 3) المثاقفة والمحادثة، 4) القراءة والعبارة، ليست متساويةً بالاعتبارات الأربعة: أولاً، من حيث نسبة الموادّ اللغوية الداخلة في تشكيل ماهية المهارة؛ وثانياً، باعتبار حصتها من الوقت المستغرق في إنشائها؛ وثالثاً، من حيث أسلوب التدريس المتّبع في تعليم محتواها؛ ورابعاً، باعتبار الهدف المتوخى من تدريس محتواها باتّباع طريقة مضبوطة في ظرف زمانيّ محدَّد.

ونضيف هنا أنّ من المهارات الأربعة ما يكون من جهة مركزياً إذ تخدمه مهارةٌ لغوية أخرى، ويكون من جهة ثانية مفتوحاً لتعذّر أن يُحيط الفردُ بمحتواها اللغوي طيلة حياته. ومن هذا الصنف المهارتان الأخيرتان أي الثالثة والرابعة. ويبقى أن تكون الأوليان تكميليتين للمركزيتين، ومغلقتين لإمكان الإحاطة بمحتوياتهما اللغوية في ظرف زمني محدود.

ومن أهمّ ما يدلُّ على مركزية مهارة المثاقفة والمحادثة أن تكون أولاً مخدومةً بمهارة تكميلية، وقد توفّر هذا القيد لقيام مهارة السمع والنطق التكميلية بخدمة شقّ المحادثة على وجه الخصوص. وثانياً أن تكون مفتوحةً، والقيد الثاني مضمون لامتناع الإحاطة علماً بمعجم

اللغة، لأن عدد مداخله غيرُ متناه، ولا بديوالها الثقافي لسببين: أحدهما كثـــرةُ العلوم وتكاثرُها المستمرُّ، وآخرُهما تشعُّبُ التخصصات في كل علـــم. وفي المـــبحث (2.2) الآتي الذي خصصناه لمعالجة التكميلي من المهـــارات اللغـــوية سوف نوضِّح بحول الله كيف تخدم مهارةٌ تكميلية مهارةً مركزية. ومن أيِّ جهةٍ يكون السمع والنطق مكملاً لشق المحادثة خاصةً.

وثـــاني مهارة مركزية مفتوحة هي مهارة القراءة والعبارة، كونُها مفـــتوحةً لأن شقَّ القراءة مؤلَّفٌ من مهارات جزئية كثيرة، منها كما ســـبق: أ) جـــزْمُ القولِ المكتسب بوضع النطائق في مواضعها في بَابٍ ومَهْـــلٍ. ب) فهْـــمُ الكلام بتوسيل المعرفة اللغوية المكتسبة إلى المقاصد المدوَّنـــة في النـــصوص المكتوبة باللغة العربية، وإنْ تعدَّد مجالُها المعرفي وتفـــاوت زمـــانُ كتابتها. ج) نَقْدُ المعرفة المنتزعة من الأقوال المقروءة بهدف اختبار درجة الصواب في الآراء والمفاضلة بينها بمقاييس معرفية محدَّدة مسبقاً.

أمـــا شقُّ العبارة من نفس المهارة فيهتمُّ بتطوير صناعة الإنشاء لدى المـــتعلِّم، ويتعلَّقُ اكتسابُ هذه الصناعة بتطوير مهارات تركيبيَّة عن طريق أنـــشطة تـــربوية كثيرة منها: أ) تلقينُ ما يحتمله نسقُ العربية من الأساليب حـــتى يعـــرف المـــتعلِّمُ كيف يعملُ الكلام، ولِمَ يحْمَلُه على أحد الوجوه المحـــتملة. ب) التدريب على معارضة منتقى من التراكيب، وينحصر إنجازُ هـــذا النـــشاط في إفراغ العبارة المتخيَّرة من محتواها مع الاحتفاظ بنسبها بهـــدف توظـــيفها مـــن جديد للتعبير عن محتوى دلالي من إنشاء المتعلِّم. ويـــستمرُّ التدريب على إنشاء أغراضٍ كلامية مختلفة في كلِّ مرَّةٍ بواسطة نـــسبة تركيبية واحدة. فترتقي الملكةُ اللغوية لدى المتعلم إلى أعلى مستويات العبارة، ومع ذلك لا تصل عند أحدٍ إلى درجة الإعجاز البياني.

وليس بين المهارتين المركزيتين استقلال تامٌّ، إذ تنشأ كلتاهما عن تلقين مفردات الفصّ المعجمي وقواعد الفصّ التركيبي وتُوظّف مهارة المثاقفة والمحادثة المكتسب من أجل التواصل الشفوي المتميّز بالسرعة في الإخبار وقلة الحيطة لتوفر إمكان تصويب هفوات اللسان في كلّ حين، مهارةُ السمع والنطق التكميليةُ خادمة لها كما تستعمل مهارةُ القراءة والعبارة نفس المكتسب من أجل التواصل الكتابي المتميز بالتُّؤدة اتقاءً للهفوات، والتثبُّت سدّاً لمصادرها، وتكون مهارةُ الكتابة والتهجية التكميليةُ خادمةً لها لأن التواصل الكتابي لا يخرج عن أحد الاحتمالين: إما أن يكون مع الإرث الحضاري، وعندئذ تتدخّلُ التهجيةُ من التكميلية خدمة القراءة من المركزية. وإما أن يكون مع الحاضر، وذلك يكون للكتابة من التكميلية خدمةٌ للعبارة من المركزية.

ويُؤكّد عدم استقلال المهارتين المركزيتين مبدأُ التبعية الذي يُنظّمُ من الخارج العلاقة بين الأكوان الثلاثة: (الكون الوجودي فالكون الذهني فالكون اللغوي)، ويُنظّمُ من داخل الكون اللغوي العلاقة بين مهارة المثاقفة والمحادثة ثم مهارة القراءة والعبارة. إذ تتبعُ المهارةُ الأخيرةُ المهارة الأولى داخل الكون اللغوي الذي يتبع الكون الذهني التابع بدوره للكون الوجودي

ويترتب عن الأخذ بمبدأ التبعية المذكور أن يكون تدريسُ مداخل الفص المعجمي وقواعد الفص التركيبي تكويناً مباشراً للمهارتين المركزيتين، ومن ثمّة سيكون اختلافُهما من جهة المهارة اللغوية المكملة هذه أو تلك، بحسب ما إذا كان التواصل شفوياً أو كتابياً.

2.2 مهارات لغوية تكميلية

وهي مهارتان اثنتان؛ أولاهما مهارةُ السمع والنُّطق، وثانيتُهما مهارة التهجية والكتابة، وكلتاهما معلقةٌ. وذلك لمحدودية الموادّ اللغوية التي تُنشِّئُهما، فإمكانية الإحاطة بهما في ظرفٍ من الزمن محصور.

وقــد تقدَّم وصفُ كيفية تكوين مهارة السمع والنطق، وتبيَّن أن تدريس محتوى الفصل التَّصنعي يُعوِّدُ من جهة حاسَّة السمع على التقاط القيم الخلافية المميزة للنطائق مهما دقَّت فوارقُها بسبب شدَّة التشابه وقــوَّة الــتماثل، ويُروِّضُ من جهة أخرى أعضاءَ جهازِ التلفُّظ على التحرُّك في حجرات الرنين مشكِّلةً أحيازاً متغايرةً بهدف توليد نطائق بقيم صوتية متباعدة. واتَّضح أيضاً أنَّ باكتساب مهارة السمع والنطق يكون المتعلِّمُ قد امتلك القدرة، من ناحية السمع، على تخليص القول الفصيح من مقابله العجيم[53]، ومن ناحية النطق، على التحكُّم التامِّ في أعضاء جهاز التلفُّظ، فيُصدرُ كلَّ نطيقة مفردة من حيِّزها مستوفيةً لــسماتها الصوتية. وإذا تلفَّظ بها مركَّبةً لم يسمحْ لشيءٍ من السمات الصوتية المميزة لنطقية في موضع معيَّن بالانتقال إلى التي تُجاورها في التــركيب. وتدلُّ تجربةُ النطق بمثل (صوتُك كالسَّوْط) على درجة الجهد المبذول لئلا ينتقل التفخيم إلى المرقق، أو الترقيقُ إلى المفخَّم.

وينبغي، عــند تناول تكوين مهارة السمع والنطق، الفصلُ بين شــقَّيْها لمعالجــة كلِّ واحدٍ على انفراد، وذلك من حيث المادَّة اللغوية المنتقاة، والطريقة التربوية المتبعة، والهدف المروم المبتغى.

1.2.2. هدفُ السمع وتدريسُ مادة تكوينه

يُتوخَّى من إعداد موادِّ السمع أن يُفضي تدريسُها إلى إكساب المتعلِّم قُدرةً تمنعها أن يصدُق عليه المثلُ «أساءَ سمعاً فأساء إجابةً». ولا يعنينا الآن من إذا كانت «إساءةُ السمع» ناجمةً عن شرود أو ذهولٍ أو عقْمة أو خللٍ

(53) مصطلح العجيم مستعملٌ هنا للدلالة على ما يوفِّر في القول من نافر صوتي غير مستسوغ في حاسة السمع، ويستعصي عمله على أعضاء جهاز التلفظ وهو ليس بمعناه اللغوي في قول الشريف المرتضى:

وقـد درى كُــلُّ مَــنْ لــهُ بَصَرٌ أنَّــكَ قــدْ سُدْتَ العَجيمَ والعَرَبَا

في الحاسَّـــة، ونحو ذلك من المعوقات النفسية أو العضوية. وإنما يهمنا منها حالــــياً ما ترتَّب عن قصور في حاسَّة السمع على التقاط السمات الصوتية المميزة لنطائق العربية. وحينئذ ينحصرُ البحثُ في المسألتين التاليتين: كيف الاهـــتداءُ إلى مـــا بحاسَّة السَّمع من قصور في التقاط السمات الصوتية؟ ثم كـــيف يمكن معالجةُ هذا القصور في آلة السمع؟. أما تحديدُ قصور الحاسَّة السمعية بالنسبة إلى نطائق العربية فيكون بالعمليات التربوية الموالية

أولاً: تـــدريب المتعلمين على الفصل التامّ بين حاسَّة السمع وجهاز النطق لديهم، لئلا يربطوا شيئاً من النطائق المسموعة من خارجٍ بحيِّزٍ داخلَ جهـــاز نُطقهـــم. ويكون نجاحُ هذا التمرين مساعداً للمتعلم على إعمال الـــسمع وتعطيل النطق تعطيلاً تامّاً، وحينئذ يَحفظُ ما يسمع من خارج من غير أن يتأثَّر بالانحرافات النطقية الآتية من جهاز التمفُّظ لديه

ثانـــياً. إسماعُ المتعلمين «عبارات جناسية» تجمع بين ثنائيات من المفردات المتشاكلة[54]، ويُطلب منهم كتابةُ ما يسمعون بصرف النظر عـــن المحـــتوى الدلالي لما التقطته أسماعُهم. من أمثلة العبارات الجناسية نسوق ما يلي:

(5) أ) لمَّا هُضم التِّينُ هُدم الطِّينُ.

ب) حشراتٌ تَعُومُ، بعَشراتٍ تَحُومُ.

ج) عريشٌ ثليلٌ تحته حريشٌ ظليلٌ وغريسٌ دَليلٌ.

د) غمٌّ كَنينٌ وهمٌّ قمينٌ.

هـ) مُتعتّمٌ يسْأَلُ ومُتألِّمٌ يَسْعَلُ.

و) عواملُ هاطلةٌ وهوامِلُ عاطلةٌ.

---

(54) المفردات المتشاكلة تصدق على مداخل معجمية تختلف دلالياً وتأتلف صوتياً ائتلافاً نسبياً، إذ يتعاقب على نفس الموضع منها نطائق متجانسة أو متشابهة. لمزيد من التوضيح انظر الفصل الثالث من هذا القسم

ثالثاً: إملاءٌ فصيحٌ للعبارات الحماسيّة بتحقيق السمات الصوتية المميّزة مختلف النطائق المستعملة في اللغة العربية، مع التركيز على فصل ما تجانس أو تقارب منها حتى يظهر بوضوح الفرقُ بين المفخَّم والمرقَّق من الصوائت في مثل (سيْفٌ حادٌّ وصيْفٌ حارٌّ)، ويتميّزُ قصارُ الصوائت من طوالها في نحو (حفُّ المطرُ وعجُّ المطارُ)، والمشدَّد والمخفّف في مثل (الماسُ ثمينٌ والمسُّ بحسينٌ)، ويتخلّصُ همزةُ القطع من همزة الوصل في نحو (أبناؤُك صغارٌ وابناها أصغرُ)، والإخفاءُ بإدغام أحد المتقاربين في الآخر أو الإظهارُ بعدَ الإدغام، كما في (قدْ لا يطرُّ غداً من اضطُرَّ اليوْم). وباختصار شديد يكون الإملاء فصيحاً بتوفية كلّ نطيقه حقّها من السمات الصوتية، ثم تحقيقُ ما يكون بينها من تفاعل صوتي بسبب الجوار في التركيب.

ومن المؤكّد تجريبياً أن الأجهزة السمعية أضمنُ للفصاحة في الإملاء من الأطر البشرية، إذ يتأتى بواسطة الآلة تنميطُ النُّطق لدى المتعلمين على كثرتهم وانتشارهم في الأرض، بينما يتعذّر عن طريق التأطير البشري تنميطُ جهاز التلفُّظ لدى المدرِّسين المكلفين بتعليم اللغة العربية في القطر الواحد بلْه ببلدان العالم.

وعليه يبقى بناءُ منهاجٍ للتنميط الصوتي، واستخدامُه في التأطير كما في التدريس. وبذلك يتوفّرُ الجميعُ على أداةٍ تربوية واحدة من شأنها أن تُساعد على تنميط جهاز التلفُّظ البشري لتوليد نفس النطائق، مهما تباينت الأمصار وتعدّدت الأعصار[55].

(55) تنميط جهاز النمط البشري لدى الناطقين بنفس اللغة في مختلف بلدان العالم مطلب كلّ اللغات الأكثر انتشاراً كالعربية والأنجليزية والإسبانية والفرنسية وهلم جرا. لكنّ الكثير من هذه اللغات العامية لا يعمل على تحقيق هذا المطلب. فتعايشت الأنجليزية ولهجتُها البيدجين Pidgin والفرنسية ولهجتها الكريول créole، وكذلك العربية ولهجاتُها المستعملة في الأقطار العربية للتواصل اليومي. ويُستثنى من هذا الوضع الكلي اللغةُ العربية المستعملة في

وينبغي تربوياً أن يتولى التسجيل الآلي منهاج التنميط الصوتي من توفّرت فيه الصفّاتُ الثلاثةُ التالية:

أ) رخامةُ الصوت وهي صفة خِلْقيّة

ب) إدراك القيم الخلافية التي تُميّز مختلف النطائق المستعملة في العربية، وهذه صفة معرفية تُدرك بالتلقين

ج) طواعيــة الأعضاء المكونة لجهاز التلفظ. ومثل هذه الصفة العملية تُكتســب أولاً بــتعويد حاسة السمع على التلقّي من فم المرتّل المحسن المجيـد وثانياً بترويض اللسان وما شاكله من الأعضاء بتكرار التلفُّظ بما تلقى سماعاً من فم المرتل مباشرة أو تسجيلاً إلى أن يصير عنده طَبْعاً وسليقةً

2.2.2. تجديد جهاز التلفظ

أثبت مختلفُ الدراسات اللسانية أن جهاز التلفظ البشري وحدٌ ــشريحياً ووظيفياً، جهازٌ عضويٌّ بتركيب بنيويٍّ واحد في كل الناس، يُوفّــرُ لكــلّ واحد منهم نفس الاستعدادَ الفطري لإنتاج كلّ النطائق العضــوية الممكنة بدليل أنّ طفل أيِّ قومٍ قادرٌ على إنتاج نطائق أيّة لغة من لغات باقي الأقوام بشرط النشئة.

وثبت مراسياً باطّراد الملاحظة أن جهاز التلفظ من أسرع الأعضاء البــشرية نُمُــوّاً واستقراراً، بدليل أن الطفل المنشّأ اجتماعياً على إنتاج

العادة خاصةً إذ يجب عندئذ وجوباً شرعياً أن يُصدر الجميعُ نفس الصيغة من نفس الحيز بنفس السماتُ الصوتية. ويستند هذا الوجوب الشرعي إلى ما ورد في كتب القراءات القرآنية من قول ابن الجزري في النشر: «واختلفوا في صــلاة مـن يبدل حرفاً بغيره، سواء تجانسا أم تقاربا، وأصح القولين عدم الــصحة كمن قرأ (الحَمْدُ) بالعين، و(الذّين) بالتاء أو (المغضُوب) بالخاء أو الظاء». للتوسع في الموضوع انظر مبحث التجويد في ص 210 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر.

البطاقة المستعملة في اللغة الفرنسية مثلاً لا يُطاوعه لسانُه في العالَم الأعمّ على إصدار البطائق الخاصة بالعربية. ولا يتأتى له الإنجازُ الأجودُ ما لم يبن في جهاز تلفُّظه أخياراً جديدة. وليس له أن يُجدِّد في البناء السابق ما لم يُروِّض نفسَ الأعضاء على سلوك غير مألوف.

وتخلُصُ أبحاث السلوك الحركي في إطار علم النفس التربوي إلى وجود تفاوت واضح في الجهد المنفق من أجل ترويض الأعضاء على الإتيان بسلوك جديد في مستوى السلوك المعتاد من حيث الإتقان. ففي سنّ النمو الحركي يكون الجهدُ المنفقُ لتجديد جهاز التلفظ أقلّ منه في سنّ الثّبات والاستقرار. وبقدر ما يتقدّم العمر في طور الثبات الحركي يزدادُ معامل الجهد اللازم لأيّ تغيير، بحسب درجة تعقيد السلوك المطلوب.

استناداً إلى ما تقدّم فإنّ إنشاء أخيارٍ جديدة في جهاز التلفظ لدى الصغار ليتطلّبُ عملاً تربوياً أقلّ منه لدى الكبار. وفي كلا الطورين يمكن إضافةُ أخيارٍ أخرى مختصّة بتوليد البطائق الخاصّة بالعربية. لكن يبقى كيف العمل؟ وفي هذا المجال ينبغي أن تتضافر الجهود وتتواصل من أجل بناء منهاج صوتي فعّال، من أولوياته نسوق ما يلي:

1.2.2.2. الاستعداد النفسي لتغيير السلوك الصوتي

اللغة بوصفها نسقاً رمزياً من القواعد تنظّمُها جملةُ علاقاتٍ بعينها، فتحصُلُ بذلك على وضعياتٍ يمكن حصرُها في ثلاثة:

أ) الوضعية الاجتماعية للغة تتحدّد عادةً بمكانة اللغة عند أهلها ومكانة أهلها بين سائر الأقوام.

ب) وضعيتُها الاقتصادية يُعبّرُ في تحديدها مقدارُ الانتفاع باللغة في سوق الشغل.

ح) وضعيتُها الحضارية المحدَّدةُ بمكانة الحمل الحضاري للغة بالقياس إلى سائر الحضارات المدوَّنة بغيرها من اللغات.

هذه العوامل الثلاثة دخلٌ مباشرٌ في تشكيل نفسيه المتعلم إزاء اللغة التي يُقبل على دراستها. وبهذا الموقف النفسي من اللغة المستهدفة ينقسم المتعلمون الكبارُ خاصَّةً إلى مستصعب لها، فلا يستنهض من قواه النفسية والعقلية ما يُناسب من الاستعداد لتعلُّمها وإلى مستسهلٍ لها يوفِّرُ من الجُهدين ما يلزم لاكتسابها على الوجه المطلوب.

ولا يخفى على مدرِّسٍ ما يكون لانسجام الفصل وائتلاف أفراده وتفاعلهم الإيجابي مع المادَّة والمعلِّم من قيمةٍ تربوية، تظهر عادةً في ضعف العوائق المانعة من التحصيل وقوَّة العوامل الميسِّرة للتلقين. ولضمان هذه القيمة الحيوية فإن أول تحديد مطلوب إحداثُه في الفصل ينحصر في العمل التربوي المستمر على التغيير في المواقف النفسية، بهدف التقريب بينها. وقد أبانت التجربةُ الطويلة في مجال تعليم العربية للكبار الناطقين بغيرها عن الأثر البالغ لدرجة التفاعل الإيجابي أو السلبي مع هذه اللغة في تعجيل اكتسابها أو تأخيره، وعن أهمية العمل التربوي بهدف تغيير الموقف النفسي غير المناسب. وتحقيقُه في المتناول بالجمع بين نشاطين تربويين اثنين أحدُهما موجَّهٌ إلى الكشف عن القيمة المضافة من اكتساب اللغة العربية، وآخرُهما يخصُّ حيوية المدرس وما يُشخِّصُ عملَه التربوي من القيم الحضارية الرفيعة.

وإنَّ إضعاف عوائق التحصيل المقوِّي لعوامل التلقين لمن شأنه أن يُسهِّل على المدرِّس وعلى المتعلِّم إحداث التغيير المطلوب في السلوك الصوتي، وذلك بالتحديد في البنية الصوتية لجهاز التلفظ، حتى يُصدر كلَّ صيغة عربية من حيِّزها وبقيمها الصوتية الخلافية. لكنَّ بين خلق الاستعداد وبين إدراك الهدف مسافةً قد تقصرُ أو تطولُ تبعاً لمهارة المدرِّس.

2.2.2.2. استحداث الأحياز النُّطقيَّة

يحسن في مستهلّ هذا المبحث التطرُّقُ إلى دور المدرِّس بالقياس إلى دور المنهاج الصوتي المعدِّي لترويض جهاز التمظُّ لدى الناطقين أصلاً بغير العربية. وفي هذه المسألة بالذات لا يعدو المنهاجُ الصوتي أن يكون إطاراً تربوياً معرّزاً عما يكفي من الشواهد المعرفية داخله وفي ضوئها ينشط المدرِّسُ تربوياً بهدف نقْل المتعلِّم من طور الاستعداد على إحكام النُّطق بنطائق العربية مفردةً ومركّبةً إلى طور القدرة على إنجاز القول الفصيح الذي يخلو من التحقيقات الصوتية المستقبحة في قراءة النصِّ الشرعي والمتخيَّر من الكلام البشري.

اعتبار المنهاج الصوتي إطاراً تربوياً ذات من معشر الإحاطة فيه بجميع الموادِّ التعليمية التي يسعى المدرِّس أن يكْتفي بتلقينها. كما أنَّ اكتفاء المُبرمج بتعزيز المنهاج بما يكفي من الشواهد المعرفية ليدلُّ على إطلاق خبرة المدرِّس بُغية التوسُّع في تحصيل المادة الصوتية الأساسية، والإبداع في تنويع أساليب التدريس المحقِّقة للهدف، دون الإخلال ضبعاً بمبدأ الاقتصاد في الوقت والجهد. وبإثارة موضوع الإطار التربوي للمنهاج الصوتي لا مندوحة من استحضار الضوابط التالية:

أ) تعيينُ النطائق الخاصة باللغة العربية انطلاقاً من لغات المنشأ للطوائف المستهدفة من المتعلمين. لأن مثل الحاء ح أو الهاء هـ تُعتبرُ خاصةً بالعربية من منظور الفرنسية، وليست كذلك بالقياس إلى الألمانية. ومثل الثاء ث أو الذال ذ مما يخص العربية بالنسبة إلى متكلم اللغتين، ولكنه خلاف ذلك من منظور الإنجليزية، ويستمرُّ في الباقي. وعليه لا معنى لقول بعض القدماء بانفراد

العربية بنطائق ليست في غيرها[56]، فسمّى بعضُهم العربية «لغة الضاد» دون التحقّق عن طريق الاستقراء التامّ من انتفاء هذه النطيقة من سائر اللغات البشرية التي كانت مستعملةً وقتئذ

ب) التركيز في استحداث الأخبار المطلوبة على ما يُولِّدُ النطائق المعيَّنة بالتخصيص، وأنْ يسبق كلَّ استحداثٍ ما يلزمه من الإعداد المعرفي، والإجراء العملي، والتخطيط التربوي

ج) من الإعداد المعرفي أن يعلم المدرِّسُ الحيِّز الصوتي الذي تصدُر عنه النطيقةُ المخصوصة، كما هو موصوف في علم التشريح اللغوي[57]، ويعلم سماتها الصوتية وقيمها الخلافية، وأنّ كلَّ نطيقة بشرية قد تُسمع من حركات الأشياء في الطبيعة[58].

د) ومن الإجراء العملي أن يكون المدرِّسُ ممكَّناً من نطائق العربية، قادراً على أن يُوفّي كلَّ نطيقة حقَّها من السمات الصوتية التي تلزمُها ولا تُفارقُها سواءً كانت النَّطيقةُ مفردةً أو مركّبةً، وأن يُعطيها أيضاً ما تستحقُّ من السمات الصوتية التي تعرض لها بسبب الائتلاف مع غيرها في التركيب خاصّةً[59].

---

(56) ممن تناول قديماً مسألة انفراد العربية بنطائق نذكر ابن فارس إذ قال: «فأول الحروف الهمزة، والعرب تنفرد بها في عُرض الكلام مثل (قرأ)، ولا يكون في شيء من اللغات إلا ابتداءً. ومما اختصت به العرب الحاء والظاء، وزعم ناسٌ أن الضاد مقصورة على العرب دون سائر الأمم»، الصاحبي، ص 124

(57) يمكن الرجوع في هذا الموضوع إلى «موسوعة طبِّ الصوتيات العامية: أطلس أصوات اللغة العربية» للدكتور وفاء البيه

(58) انظر الفصل السادس في أن الحروف قد تُسمع من حركات غير نطقية، في ص 133 من كتاب ابن سينا، أسباب حدوث الحروف.

(59) التفت القراء قديماً إلى الفرق بين السمات الصوتية اللازمة للنطيقة والعارضة لها بسبب موضعها في التركيب، وهو ما يظهر بوضوح من خلال التعريف الدالّ لعلم التجويد «تعريف علم التجويد إخراج كل حرف من مخرجه مع

هـ) ومن التخطيط التربوي ألا يُلقِّن المدرِّسُ ما يعلمُ عن النطيقة المستهدفة، وإنّما يُدرِّبُ المتعلمين على الإتيان بها كما عملتْها أعضاءُ جهاز التلفظ لديه، وعلمَ أنّها تُعمَلُ في ذلك الحيِّز وليس في غيره، وعلى ذلك النمط من الجرس الصوتي وليس على نمطٍ آخر.

و) ومنه أيضاً التقيُّد بنصِّ الدرس المعدِّ بعبارات حساسية بهدف نقل المتعلمين من طور الفجاجة إلى طور الفصاحة. مع التركيز خلال التدريس على إبراز خطورة التحريف النطقي في التعبير الدلالي. فترقيقُ الراء ... عند النطق مثل (درس الكتاب، ومَسْرَحُ الْهُواة)، أو تفخيمُها في (دَرسَ الحنطة، ومسْرحُ الأغنام) يُنتج قولاً على خلاف الكلام المقصود، وتكون العبارةُ عندئذ مختلّةً دلاليّاً.

ز) ومن التخطيط التربوي استخدامُ النطائقِ المألوفة في نطق المنشأ توطئةً ووَصْلَةً إلى الإتيان بما قاربها من النطائق الخاصة العربية وأن يكون ذلك في صورة مفردات متشاكلة نطقاً، بحيث ينطلق من النطيقة المشتركة بين اللغتين طلباً للإتيان بالخاصة. من هذا القبيل اشتراك الفرنسية والعربية مثلاً في نطيقة العين /ع/ [60]،

إعطاؤه حقّه ومستحقّه فحق الحرف مخرجه وصفاته التي لا تفارقه وأما مستحقه فهو الصفات التي قد تلازم الحرف أحيانا وتفارقه أحيانا أخرى، مثل الراء واللام فإنهما يعتريهما الترقيق تارة، والتفخيم تارة أخرى، فالترقيق والتفخيم ليسا من حق الحرف بل هما من مستحقه، أي أن الحرف والنطق به هو الذي يجعل الحرف مستحقاً للترقيق أو التفخيم، انظر مقدمة الجزء الأول من كتاب فتح المريد في علم التجويد، شرح المقدمة الجزرية.

(60) نطيقة العين رمزُها الحرفي في العربية /ع/، ورمزُها الصوتي في الفنات /ʕ/ يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في مغرس الأسنان السفلى، وتقويس مُؤخّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، وتحريك الحبلين الصوتيين في المزمار لإنتاج الجرس المسموع خلال النطق بالعين.

واختصاص العربية بطبيقة الخاء/خ/[61] التي تقتسم مع الغين الحيّز الموصوف تشريحياً في الطرتين أدناه. من تلك المفردات نذكر على سبيل التوضيح، (غميس/خميس. مغمور/مخمور. رغوة/رخوة. ساغ/ساخ. غاصب/خاصب. رَغْم/رَخْم).

خلاصة موضعية

تبيّن مما سبق أن مهارة السمع والنطق مهارة لغوية تكميلية، هدفها نقلُ الفرد من طور العجز المزدوج، (أي فتورُ حاسّةِ السمع عن إدراك الفروق الدقيقة بين أجراس الطبائق المتقاربة، وقصورُ جهاز التلفظ على إنشاءِ أحيازٍ صوتية لم يتعوّد على عملها من قبل)، إلى طور الاستطاعة المزدوجة؛ (أي يقظةُ حاسة السمع لأدق السمات الصوتية الفارقة للطبائق الخاصة بالعربية، وأهليّةُ أعضاء التلفظ على بناء الأحياز اللازمة لتوليد الطبائق المطلوبة). وبتمام الطور الأخير من مهارة السمع والنطق المغلقة يُصبح المتعلّمُ فصيح القول، وإن لم يكن بعدُ بليغ الكلام في مهارة المناقشة والمحادثة المفتوحة.

المواد التعليمية التي تحصل بواسطتها هذه المهارةُ التكميلية عمليةٌ أكثرُ منها وصفية، ضابطُها التربوي اعمل كما تسمع غيرَك يعملُ. وهذا الغيرُ تسجيلاتٌ آلية بأصوات أجود القراء، وإلقاءاتٌ حيّةٌ من لدن مدرِّسين متمرِّسين. تتلوها تدريباتٌ متنوعةٌ، بعضُها معدٌّ لتحريض حاسة السمع على التقاط سمات الطبائق وإدراك أحيازها. وبعضُها الآخرُ مهيّأ لتطويع أعضاء النطق على التحديد في الأبنية.

(61) طبيقة الخاء رمزُها الحرفي في العربية /خ/، ورمزُها الصوتي في اللغات /ḫ/. يُصدرها الناطق بها بفتح الشفتين والفكين، مع تركيز أسلة اللسان على اللثة في معرض الأسنان السفلى، وتقويس مؤخّره إلى أعلى حتى يُلامس سقف الحلق الرخو واللهاة مع إقفال تجويف الأنف، ودفع النفس الصاعد ليحتك بالسقف الرخو، مع تعطيل الحبلين الصوتيين في المزمار.

3.2. تكوين مهارة الكتابة والتهجية[62]

الكتابة والتهجية مهارةٌ تكميلية مضعفة، لأنها تُكمّل مهارةَ القراءة والعبارة المفتوحة، ولأنّ موادَّها التعليمية منتهيةٌ بتحقيق هدف مزدوج: أولاً ترويض اليد على خطّ الحرف القرائي، وثانياً تعويدُ حاسة البصر على تقطيع القول المكتوب ابتغاء النطق به كما سُمع. ويهمنا حاليّاً أن نتناول الموادَّ التعليمية هذه المهارة اللغوية وطريقة تدريسها، بدءاً بشق الكتابة لأسبقيته على التهجية

1.3.2. ترويض اليد على خطّ الحرف

تلقين الكتابة باللغة العربية يبدأ عملياً باستحداث سلوك حركي جديد، من شأن تكراره أن يُكسبَ صاحبه عادة التنقّل باليد في نفس الاتجاه من اليمين إلى اليسار. ولعلّ أنجع تدريب في إحداث هذا النمط من السلوك الكتابي المعتاد لدى الناطقين بغير العربية خاصةً هو استعمال المألوف وسيلةً لإدراك غير المعروف واعتياده. ومنه الإكثارُ من التمارين باستخدام الأرقام المألوفة لدى الجميع في صورة متواليات عددية، بحيث يكون الانتقال بدءاً من العدد الأصغر في يمين الصفحة إلى الذي يليه وانتهاءً بملء آخر فراغ في تمرين الأرقام (6) المحقق على النحو التالي

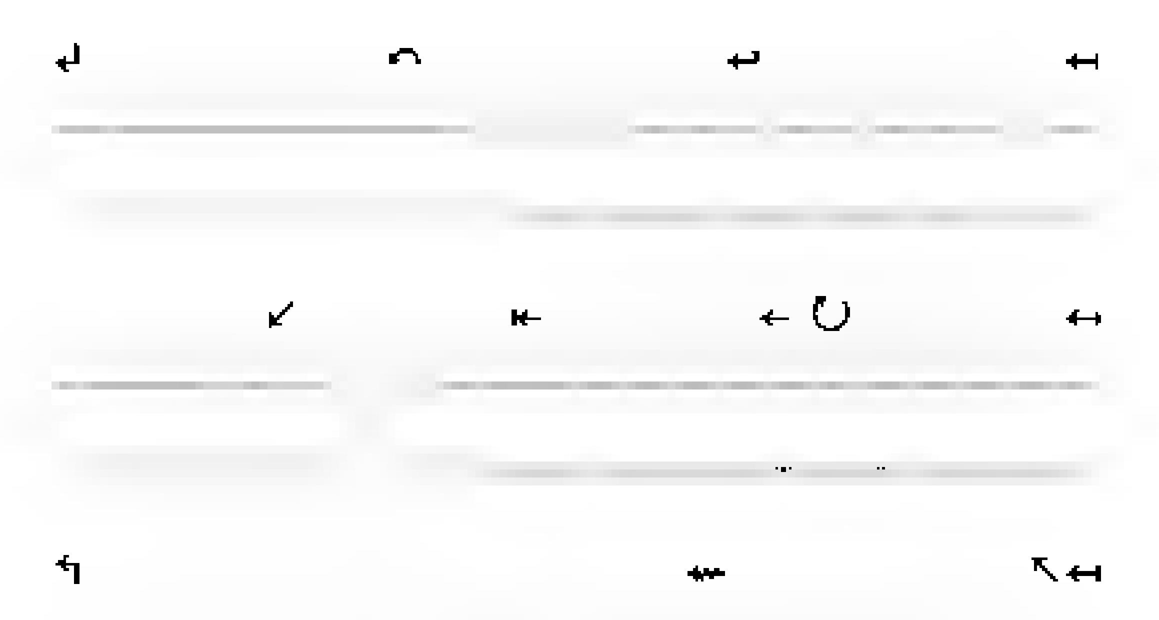
1-2 3 . -... ...- ... ...- ...- .. ...- ... -

... ...- ... ...- ...- . ...- ... ...- ..

.. ...- ...- ... ...- ... -.. - .. ...

(62) التهجية غيرُ التهجي الذي يدلُّ على التلفظ بأسماء الحروف مفردةً، كقولنا الهمزة، واللام، والباء، والهاء، والراء والزاي الخ. بل مصطلح التهجية دالٌّ هنا على عملية تحويل الصوت المخطوط إلى صوت منطوق عن طريق التلفظ بالحرف متحركاً أو ساكناً وهو مؤلف مع غيره لتكوين وحدة تتألف بدورها مع مثلها لتأليف العبارة اللغوية في صورتها الشفوية

ومن التدريبات التي تُساعد على تحديد السلوك الحركي وعلى تغيير عادة اليد إبّان الكتابة باللغة العربية يمكن الاستعانة بتمرين السهام (7) سجّل تحت خطّط ما يلي



مثل هذه التمارين الهادفة إلى تثقيف اليد وتصويب السلوك الخطّي ينبغي إنجازُها تحت المراقبة الدقيقة للمدرّس، لأنه بغير المتابعة الفردية يخلو الدرسُ من عنصر التنبيه المبكّر إلى الخطأ في الإنجاز غير المناسب، والإرشاد الفوري إلى كيفية التصحيح قبل الترسيخ. وقد لا نضيف جديداً إن قلنا إنّ المتابعة الفردية مطلوبة بإلحاحٍ في كلّ نشاط تربوي يجري في الفصل، ومن ضمنه ما يُعنى بتصويب السلوك الخطّي والتمكين المدرّس من إجرائه على الوجه المطلوب يحسن تربوياً انتظامُ المتعلمين في أفواج قليلة، يتراوح عددهم بين 14 ـ 20 طالب موزعين في الفصل بكيفية تُسهّلُ على المدرّس الوصول السريع إلى كلّ واحد.

2.3.2. خطُّ الحروف المتشاكلة

تتميَّز أبجديةُ العربية عن غيرها من اللغات البشرية بخاصية التشاكل الهندسي. بهذه الخاصية تنتظم الحروفُ المتَّحدة شكلاً المختلفةُ نقطاً في عشر فصائل حرفية، كما يتَّضح من التجمُّع الحرفي (7) التالي:

[{بـ، يـ، نـ، تـ، ثـ} {ج، ح، خ}، {د، ذ}، {ر، ز}، {س، ش} {ص، ض، ط، ظ} {ء، ع، غ}، {ف، ق}، {ا، ل، ك}، {و، م، هـ، ة}].

من جملة ما يترتب عن هذا التجميع لأبجدية العربية أن يكون تدريبُ اليد على رسم الشكل الهندسي للحرف الواحد مستغرقاً بالضرورة لسائر النظائر، لأن الجديد في الباقي إما أن يكون نقطاً، كما في الفصائل الثمانية الأولى، وهذا التغيير مكتسبٌ ضمنياً، وإما أن يكون التغيير جزئياً كما في فصيلتيْ الألف والواو الأخيرتين، وهذا الضرب من التغيير يحتاج إلى تدريب بسيط.

ويكون تمرين اليد على رسم الحرف الواحد في وضعياته المختلفة شاملاً أيضاً لجميع النظائر في سائر الفصائل الحرفية، كما يحصل في فصيلتيْ الدال والراء مثلاً. ومع هذه التعميمات الشكلية تنفرد أحرف قليلة بهيئات فريدة، وخاصةً إذا تطرَّفت، كالنون، والهاء، والياء، والتاء.

ومن خصائص العربية التي تميِّزها عن الكثير من اللغات البشرية تقيُّدُها بمبدأ الأحادية، إذ تُخطُّ الطبقةُ الواحدةُ بالحرف الواحد، ويُتلفَّظُ الحرفُ الواحدُ بالطبقة الواحدة، فلا يُرسمُ غيرُ المسموع، ولا يُنطق بغير المرسوم. وكلُّ لغة تقيدت كتابتُها بمبدأ الأحادية في تبعية الخط للصوت تجنَّبت مشاكل الإملاء المنتشرة في لغات لم تُسنَّ كتابتها

بنفس المبدأ. وعليه قد لا تحتاج العربيةُ في موضوع الإملاء إلى أكثر من درسين. أحدهما لرسم الهمزة في وضعياتها المختلفة، والآخر لرسم التاء المتطرفة مربوطةً أو مبسوطةً.

وعملاً بما أوردناه أعلاه يمكن برمجةُ الكتابة باللغة العربية في عشرة دروس لا غيرُ، بحيث يُخصَّصُ لكل فصيلة حرفية درسٌ واحدٌ. وكلُّ درس مركَّبٌ، كما هو معلوم، من قسمين متتاليين، يغلب على الأول تلقينُ الحروف في فصيلته التي تؤويه، وعلى الثاني التدريبُ على خطِّ أحرف الفصيلة.

ويحتوي قسم التلقين نصٌّ حواري أو سردي، يتركَّب من جمل قصيرة تتألَّفُ من مفردات مُؤلَّفة صورها من أحرف الفصيلة الأولى لا غير، في الدرس الأول خاصَّةً. وقد يستعصي في هذه المرحلة تأليفُ نصٍّ من أحرف الفصيلة الأولى فقط، وعندئذ يُكتفى بتأليف مفرداتٍ معجميه أو مركَّبات أو جمل مستقلّة. أما نصُّ الدرس الثاني فمركَّب باستعمال أحرف الفصيلة الثانية مع شيء من أحرف الفصيلة الأولى من أجل تركيب نص الدرس. وكذلك يستمرُّ تدحْرُجُ كُرة الحرف والأحرف الصائتُ يكون تلقينُها في كل درسٍ مقترنةً بسكناتها وحركاتها القصيرة أو الطويلة، ويلزم عن ذلك أن تظهر مع الفصيلة الحرفية الأولى أحرفُ للّين (و، ي) بصفتها حركاتٍ طويلةً كما يتضح من مثال الدرس الأول في الخط.

الخط: الدرس الأول. فصيلة الباء والحركات القصيرة

1 اسْمع ولاحِظْ

تَـ، بِـ، يَـ، نَـ، ثُـ

تَنْ، بِين، تَتِ، بَيْنٌ، نَبْتْ، ثَنْيٌ.

2.1 حرّكْ واقرأ.

بت، بـ، بت، ثبت، ثب، ـب.

تي، بي، ني، بين، تي، ثي.

3.1 أنقُطْ و حرّكْ واقرأ:

ـ، بت، بيت، ثبت، ثـ، ـ.

ني، بي، ني، بين، تي، ثي.

4.1 أتمِمْ واكتُبْ:

ثـ..... ـ ـ ..... ـبـ

بـ ـتْ .....ـنْ بـ.....

.....ـيْـتْ بـ.....ـتْ بـيـ ..

ثـ.....ـ .....ـبـ ثـبـ.....

ـ ـنْ ـبـ..... ....ـنْ

ـ.....ـنـ .....ـن

بـ.....ـنـيـ .....ـيْـن

ثـ ـيْ ثـ..... .....ـيْ

ثـ ـنْ ثُـ .....ـنْ

الدرس الأول: فصيلة الباء والحركات الطويلة (المدود)

2. إسْمع ولاحظْ

ثـاب، بـاب، ـاب، بـان

بـابٌ، ـابٌ، ـيٌ، بيـانٌ، بـانٌ

بـاتٌ، ثـيـابٌ، ثـيـابٌ، ثـاتٌ، بـنتٌ

ثـوبٌ، ثُـوبٌ، ثُـوبٌ، بُونٌ، ثُبوتٌ

ثـابُـوتٌ، بُـوبـانٌ

بيت، بين، بيني، بيتي، يُونانـي

1.2. حرِّكْ بالمدّ.

ثـ...ب بـ....ت بـ....بٌ ن....بـُن...يٌ

ثـ....نٌ ثـ...نٌ ثـ...نٌ بـيـ ن

ثـ ..بُ....تٌ يـ... بـ....ن

بـ... بـتٌ بـ...ـسٌ نبـ....تـبـ......

يـ....بـ . بـ.....

2.2 اقرأ.

بـات يُـوبانـي يـنـبـي بـبـتـي.

بـان بـاب بـبـنـي

الدرس الأول، فصيلة الباء والتشديد

3. اسمع ولاحظ.

ثـبٌ، بـتٌ، بـثٌ، بـيْـنَ، ثـبْـب

ثـبـيٌ، بُـنٌ، ثـبّـيَّة

سـبـيـنٌ، ثـبَّـانٌ

1.3 شدِّدْ وحرِّكْ.

ثـب، بـت، بـث، بـيـن، ثـبـب

ثـبـي، بـن، ثـبـيـة

سـبـيـن، ثـبـان

1.3 اقرأ.

بَـنَـتْ ثـبّـتْ بُـنـتاً.

سـايٌ ثـابـتٌ يـبـيـنُ بـبـان بـنْـت.

بَـات ثـبّـانٌ بـبـاب بـيـتـنا

4. عبّرْ باللغة عن الصُّورة واكتُبْ:



ويجب تربوياً التوسُّع في النشاط الأخير المخصَّص للتعبير باللغة عن الصورة، وإغناؤه بالمزيد من الصور المفردة، أو المركبة تركيب الجملة اللغوية؛ كأنْ تُؤلَّف صُورٌ لتشكيل لوحة مبسطة، يُعبَّرُ عنها بجملة تدل تركيب مفرداتها على الصور المؤلفة في اللوحة. ومثلُ هذا الجمع التصويري بين الصورة واللغة يُعتبرُ أحد المبرِّرات الداعية إلى إدماج الوسائل البصرية في المنهاج اللغوي، بصفتها من الوسائل المساعدة على تعلم اللغة.

ولا تخفى أهميةُ النشاط التربوي الأخير في كلِّ درسٍ، فهو الهدف المباشر والمنتهى المطلوب به يُقيَّم حتى الدرس، وتُحدَّدُ نسبةُ التحصيل، وتنكشف مواطنُ القوَّة والثغراتُ في النسق التعليمي منهجاً ومدرِّساً وطلاباً. إنْ كان التفوُّقُ فيه بنسبةٍ ضعيفةٍ أو دون المتوسِّط علم أن هناك خللاً يجب إصلاحُه في بنية المنهاج اللغوي، أو في طريقة تنفيذه من لدن المدرِّس، أو في الموقف النفسي لدى الطلاب من اللغة، أو في هذه العناصر الثلاثة مجتمعةً. فَشلُ الفصل برمَّته أو معظمه في إنجاز العمل المطلوب في التدريب (4) من الدرس الأول في النمط دالٌّ على وجود خلل في النسق التعليمي يتعيَّن الاهتداء إليه والتعجيلُ بإصلاحه، وإلا كان الجميعُ كمن يُضاعف من حِدَّة مظهره وهو يُؤدِّي عملاً تافهاً.

3.3.2. تهجيةُ القول المكتوب

تقدَّم أنَّ التهجية شقٌّ ثانٍ من نفس المهارة اللغوية التكميلية المتعلقة التي شقُّها الأولُ الكتابةُ، وأنَّها بعكس الكتابة القائمة على تحليل البنية القولية التحليل النُّطقي (أو الصَّوتي) إلى أجزائها عبر الجرَّأة بهدف كتابتها بواسطة حروف اللغة وحركاتها. بينما التهجيةُ تقوم على

التحليل النَّصِّي (أو الصولوجي) لبنية القول المكتوب بهدف النُّطق بها كما سُمعت من الفصيح قبل كتابتها. فالكتابة عمليةٌ ينجم عن إجرائها تحويلُ القول المنطوق إلى قول مخطوط، وبعكس ذلك عمليةُ التهجية إذ تُحوِّلُ القول المخطوط إلى قول منطوق. وتنقسم التهجيةُ لانقسام موضوعها إلى قسمين متكاملين:

(أ) تهجيةٌ نطقيَّةٌ تقتصر على عملية النُّطق الصحيح بالسمات الصوتية التي يرمزُ إليها كلُّ حرف من الحروف المركَّبة في القول المكتوب وهي مشكَّلةٌ تشكيلاً تامّاً. بحيث لا يحدُث في إنجازها تصحيفٌ في الصوامت: كأن يُنطق حرفٌ بغير سماته الصوتية التي تُميِّزُه فيلتبس بالأحرف التي تُراكبه. ولا تحريفٌ في الصوائت: كأنْ يُحرَّك صوْتُ الحرف أو يُسكَّن بصائتٍ ليس له وجهٌ معجمي أو صرفي أو تركيبي. ومنتهى هذا القسم من التهجية أن يُحكم المستعمِلُ النُّطق بكل حرف على حدته وبكمية ما له من الحركة أو السكون، من غير أن يخرج إنجازُه النُّطقي عن أحد المقاطع الستة المستعملة في اللغة العربية[63].

---

(63) المقاطعُ الستةُ المستعملة في اللغة العربية حصرها الدكتور تمام حسان فيما يلي

1 مقطع قصير يتألَّف من حرف متحرك، كما في مثال (كَ/تَـ/بَ) المكوَّن من ثلاثة مقاطع قصيرة

2 مقطع متوسط مقفل يتألَّف من حرف متحرك وحرف ساكن، في نحو (لمْ/يخْـ/رُجْ) المكوَّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مقفلة

3 مقطع متوسط مفتوح يتألَّف من حرف متحرِّك بحركة طويلة مثاله (حا/سو/با/ن) المكوَّن من ثلاثة مقاطع متوسطة مفتوحة ومقطع قصير

4. مقطع طويل المد: يتألَّف من حرف متحرِّك بحركة طويلة بعده حرف ساكن، كما في (صالين) المقطَّع على هذا النحو (صالْ/لِيـ/نَ) إلى طويل المد (صال) ومتوسط مفتوح (لِيـ) وقصير (نَ)

(ب) تهجيه نصيّة، تحلّ التهجية النطقيّة، وتنفرد بحرص المتعلّم الذي يقرأ على تطبيق القواعد النصيّة التي اكتسبها بالتلقي من سائر الدروس السابقة وهذه القواعد باعتبار طبيعتها صنفان:

1. قواعدُ نصيّةٌ صورية يجري تطبيقُها بصرف النظر عن دلالة العبارة القرآنية، منها التفخيم الموضعي الذي يطرأ على صوت الحرف المرقق في مواضع دون أخرى كتفخيم الراء المضمومة (الرُّسل) والمفتوحة (الرَّجل)، وترقيقُ المكسورة (الرِّسالة). وترقيقُ لام اسم الجلالة إذا وليها مكسورٌ (بالله) وتفخيمُها في غير ذلك (الله) ومنها تحقيقُ همزة الوصل في أول الكلام وإسقاطُها في الدَّرج (اقرأْ باسْمِ ربِّك).

2. قواعد نصيّةٌ دلالية تضبط التصويتات التي تعرض للعبارة إعراباً عن معانٍ ضمنية. منها المدودُ الثلاثة. كالمد الطويل مقدَّر بتردُّد الألف أربع ثلاث إعراباً عن معنى الاستغاثة في مثل (يا للمسلمين، ويا للناس)، أو التعظيم في مثل (اللــه)، أو المبالغة في النفي في نحو (لا إلــه إلا هو، ولا إكراه في الدين، ولا مُصلح بين الأثرياء)، أو الندبة في نحو (واقُدساه). والمد المتوسط، وهو دون الأول رتبة، يُقدَّرُ بتردد ثنائي للألف في نحو (يا للجامعة العربية) إعراباً عن التعجُّب والمد القصير يتحقّقُ بحطِّ المدّة عن المتوسط، كما في النداء (يا محسناً)

---

5 مقطع طويل التسكين، مؤلّف من حرف متحرك بعده حرفان ساكنان شبيهي سكون الوقف، كما (قُلْ)

6 مقطع الوقف، يتألّف من حرف متحرك بحركة طويلة يتلوه حرفان ساكنان، شبيهي سكون الوقف، كما في (حاجّ) لمزيد من التفصيل ينظر ص 175 في الجزء الأول من كتاب تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتاب، القاهرة 1420، 2000

وإلى الضرب الأخير من القواعد النصية ينتمي التنغيمُ المعربُ بحمقاته الصوتية المنبائية عن أقسام الكلام المتغايرة دلالياً[64]. إذ من المعلوم أن تهجية العبارة النحوية لا تسير على نفس الوتيرة الصوتية؛ كالرتابة المسموعة من تساقط قطرات الماء في إناء معدني. بل نجد الصوت يرتفع إبّان النطق بمقطع من العبارة (وهو النبر)، ثم ينخفض بالانتقال عنه إلى المقطع الموالي، ويتجدّد ارتفاعُ الصوت وانخفاضُه باطّرادٍ على غرار انتظام الأغراض المقصودة من تأليف العبارة، وذلك هو التنغيم. ولبيان دور التنغيم في الإعراب عن دلالة العبارة نحقق من الجملة (9) الآتية لاحتمالها أغراضاً ثلاثة لا شيء يُميّزُ بعضها عن بعض إلا التنغيم.

(9) ما أجْدى المرتضى.

---

(64) في باب معاني الكلام ذكر ابن فارس عشرة أقسام «خبرٌ، واستخبارٌ، وأمرٌ، ونهيٌ، ودعاء، وطلبٌ وعرضٌ، وتحضيضٌ، وتمنٍّ، وتعجبٌ»، الصاحبي، 289. ثم قلصت إلى ثلاثة «خبر، وطلب، وإنشاء» وأخيراً إلى اثنين «خبر وطلب أو إنشاء»، كما في شرح شذور الذهب لابن هشام، ص 40 41. وبنفس منظور نسبة فلاسفة اللغة إلى الإنجليزية ما يزيد على ألف قسم من أقسام المعنى النحوي، كالطلب، والأمر، والنهي، والترحيب، والوعد، والوعيد، والإثبات، والوصف، والتوكيد، والتوبيخ، والتصديق، والاعتذار، والعتاب، والتعليق وهلم جرا. للتوسع في الموضوع انظر ص 99 وما بعدها من كتاب الأفعال اللغوية لصاحبه جون سورل JOHN R. SLARLE(1969), LES ACTES DE LA LANGUE, HERMAN, PARIS, 1972
وما جاء به جون سورل في كتابه المذكور نقلاً عن أوستين من كتابه (J.L. Austin (1962). Quand dire c'est faire)، لا يختلف في شيء عن أغراض الكلام في التراث العربي، إذ نجد فيه، فضلاً عما ذكر ابن فارس، الامتداح، والاعتزاز، والفخر، والفرح، والغرب، والمدح، والهجاء، والتهنئة، والتعزية، والعتاب، والتقرير، والتوبيخ، والإنكار، والاستنكار، والسخرية، والتهكم، والتهديد، والتعريض، والتوهم والإيهام، والردع، والحث، والزجر، والتبكيت، والتقريع، وهلم جرا.

هذه الجملة ومثلُها الكثيرُ تحتمل القراءات الثلاث التالية:

(أ) أن تكون خبرية تفيدُ نفيَ إصابة الجدوى (≈النفع)[65] عن المرتضي، وهي عندئذٍ بمنزلة (ما أحسنَ خالدٌ) لاشتراكهما في تنغيم الخبر المتمثل في ابتداء الجملة بنغمة صوتية صاعدة نسبياً واختتامها بنغمة نازلة تنتهي بالوقف. عادةً ما يُمثَّل نصّياً لهذا التنغيم بالمنحى الصوتي [ ].

(ب) أن تكون استفهامية تفيد الاستخبار عن الأجدى أو الأنفع في أعمال المرتضي، وهي بمنزلة (ما أحسنُ خالدٍ) يجمعهما تنغيمُ الاستفهام المتميِّز بنغمتين صاعدتين، تنطلق الأولى من المقطع المتوسط المفتوح «ما» في صدر الجملة، والثانية من المقطع الذي تُختتَمُ به الجملتان. يُمثَّل لهذا التنغيم نصّياً بالمنحى الصوتي التالي [ ] وقد يُستغنى عن أداة الاستفهام في كثير من اللغات، كما في (أسمع بوش؟) وعندئذٍ يُكتفى بنبر المقطع الأخير في الجملة، ويتشخَّصُ تنغيم الاستفهام بالمنحى الصوتي التالي [ ]، وهو عكس تنغيم الخبر.

(ج) أن تكون تعجبيَّةً تدلُّ على انفعال يعرض للنفس بسبب بلوغ المرتضي الغاية في إصابة الجدوى، وهي بمنزلة (ما أحسنَ خالداً) لاشتراكهما في تنغيم التعجب الممثل له نصّياً بالمنحى الصوتي [ ]. إذ يتألَّف المقطع المنبور من آخر صيغة التعجب وأول المتعجَّب منه. ويظهر تنغيم التعجب بوضوح مع غياب الأداة «ما» في الاستعمال الشفوي خاصة، كما في نحو (أسمع بوش!).

(65) هذه العلامة « » تدل على معنى الترادف النسبي بين مفردتين. كأن تأتلف مفردتان في معنى مشترك وتنفرد كلتاهما بمعنى ليس في الأخرى. كما في (جلس وقعد) مشتركين في معنى الاستواء على مؤخره، وانفراد الأولى بالاستواء عن اضطجاع واستلقاء، واختصاص الثانية بالاستواء الكائن عن وقوف

ويكون تعاقبُ حركات الإعراب على مكونات الجملة (10) الآتية وسيلةً ثانية تنضمُّ في العربية ونحوها من اللغات التوليفية إلى التنغيم للإعراب شفوياً عن القراءات الثلاث. ويكون إلحاق هاتين العلامتين «؟!» بآخر الجملتين (10ب) و(10ج) إعراباً كتابياً ينضم إلى إعرابيّ التنغيم والحركات في اللغة العربية.

(10) أ) ما أحسن خالدٌ.

ب) ما أحسنُ خالدٍ؟

ج) ما أحسن خالداً!

ولتعذُّر ظهور الحركات الإعرابية في مثل الجملة (9) بقي من وسائل الإعراب الشفوي التنغيمُ، ومن وسائل الإعراب الكتابي علاماتُ الترقيم. وليس التَّرقيمُ تصويراً خطّياً لنوع التنغيم الذي ينبغي إنجازُه شفوياً، بل هو مجرّدُ منبِّه عليه. حتى إذا وقع النظرُ على علامة الاستفهام مثلاً وجب إنجازُ جملته بتنغيم الاستفهام وليس بتنغيم الخبر أو التعجب أو أيِّ غرضٍ كلامي آخر.

ومع غنى العربية بوسائل الإعراب عن الأغراض، سواء كانت في صورة أدوات أو حركات، إلا أن لهجة الجملة بما يُناسبُ غرضها من التنغيم والنبر والتشديد المقطعي ونحو ذلك من الخفقات الصوتية لا يُكتسب بالوصف بسبب اتساع الهوة بين الاستعمال الشفوي للغة واستعمالها الكتابي[66]، وإنّما يُوحدُ السياقُ الصوتي الذي يوافق الغرض الكلامي مشافهةً مُستمعاً عن متكلّم.

(66) حاول أوستين في محاضرته السادسة أن يصف سعة الهوة التي تفصل الاستعمال الكتابي للغة عن استعمالها الشفوي، وهو ما يظهر من بعض أقواله بعد تحليل الإنجازين الشفوي والكتابي لقوائم من الجمل منها قوله «هذه السماتُ المميزة للغة الشفوية لا تنقاد بسهولة لاستنساخها في اللغة الكتابية». للوقوف على نماذج من الفروق بين الإنجازين في الأنجليزية ونحوها من اللغات انظر ص 89 من كتاب أوستين (J L. Austin 1962, Quand dire c'est faire).

ويتأكّد في هذا الموضع من جديد أن الكتاب الورقي يفيد بنسبة معينة في تعليم اللغة الكتابية، لكنه في تعليم اللغة الشفوية يبدو قصوره واضحاً. وقد لا يكون من المبالغة القول إنّ الحضور الضعيف للغة العربية في الاستعمال الشفوي في مجتمع الناطقين بها لَيرجع إلى اقتصار المناهج التربوية في الأغلب الأعمّ على الكتاب الورقي، وعدم استغلال الوسائل السمعية بما يكفي لإكساب المتعلمين عادة التخاطب بالعربية.

خلاصة عامة

تبيَّن أن تعليم اللغة بقصد التواصل بها شفوياً وكتابياً يمرُّ من خلال التدريب على اكتساب المهارات اللغوية الأربعة. وهذا التفصيل الرباعي للمهارات يُعتبر من الأوليات التي ينبغي التقيُّد بها خلال بناء المناهج اللغوية، وعند تدريس محتوياتها المعرفية.

أولها: المناقشة والمحادثة، وهي مهارةٌ مفتوحة لعدم تناهي مادَّتها اللغوية والثقافية، ومركزيةٌ بالقياس إلى غيرها الذي يُكمِّلُها، ويحصل تكوينُها بتلقين مداخل النص المعجمي وتدريس قواعدِ النص التركيبي. أما توظيفُها فمن خلال الاستعمال الشفوي للغة الذي يمثل القسمَ الأوسعَ انتشاراً بين مستعملي اللغات في مختلف المجتمعات وعلى مرِّ العصور.

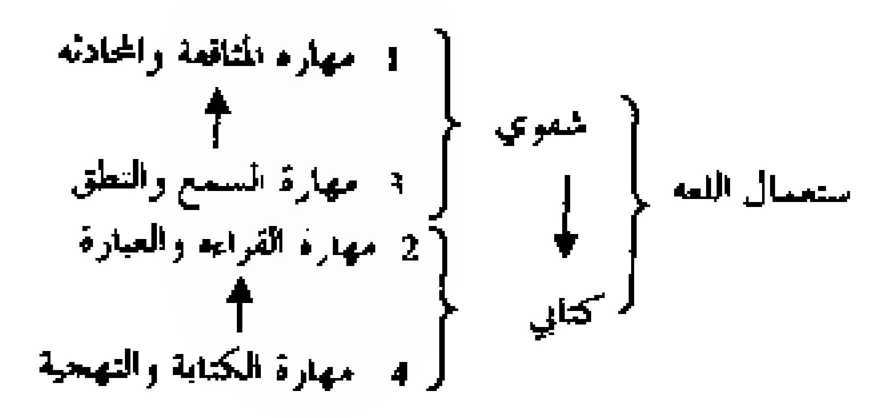
ثانيها: القراءة والعبارة، وهي أيضاً مهارةٌ مفتوحةٌ مركزية، لكنها تابعة للمهارة الأولى. أما توظيفُها فيكون من خلال الاستعمال الكتابي للغة، إما للاستفادة من الثقافة المدونة بها، ويحصل ذلك بشقِّ القراءة المتكوِّن بتدريبات مناسبة على توظيف المعرفة اللغوية المكتسبة لفهم المقاصد من النصوص المكتوبة. وإمَّا للإفادة بتدوين الشخص لثقافته الخاصَّة بهدف إعلام الغائبين. ويكون له ذلك بشق العبارة من

نفس المهارة المتكوّن بتدريبات متدرجة، تبتدئ من إجادة تأليف الجملة، وتنتهي باكتساب القدرة على انتقاء أجود الأساليب للتعبير عن الأفكار والمقاصد الكلامية. ولا جدال في اعتبار الكتاب المدرسي عُمدةً في تحصيل مهارة القراءة والعبارة.

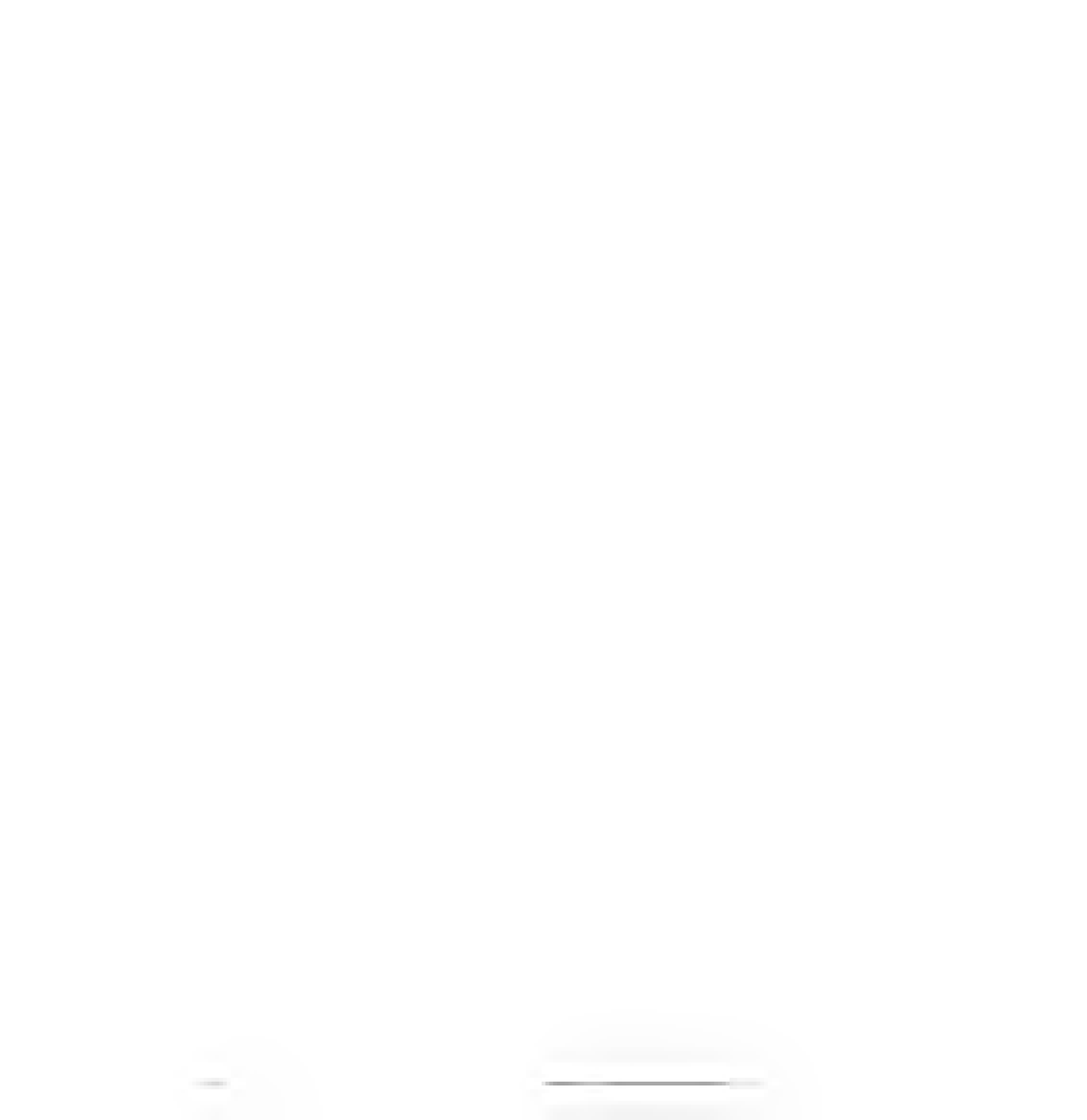
ثالثُها: مهارة السمع والنطق، وهي من ناحية تكميليّةٌ، لأنها تخدم بالدرجة الأولى الحادثة من المهارة المركزية الأولى، ومن ناحية أخرى معلقة، لأنّ استحداثها في الملكة اللغوية يستلزم موادَّ تعليميّةً محدودةً، يمكن تلقينُها واكتسابُها كلياً في زمنٍ محصورٍ بسببَ شقُّ السمع أسبقُ، وحصولُه يستدعي موادَّ صوتيةً من شأن تدريسها أولاً أن تُعوِّدَ حاسّة السمع على التقاط القيم الخلافية لما تشاكل من النطائق الخاصة بالعربية بينما شقُّ النُّطق يسعى إلى ترويض جهاز التلفظ على استحداث أخيارٍ جديدة بتلقين نفس المواد الصوتية ثانيةً ولتكوين هذه المهارة لا يفي الكتاب المدرسي بالغرض، بسبب قصور هذا الوسيط الورقي عن النهوض بالقسم الشفوي من اللغة.

رابعها: مهارة الكتابة والتّهجئة، وهي كسابقتها تكميلية، إذ تخدم المهارة المركزية الثانية، ومعلقةٌ لانحصار موادِّها التعليمية، وإمكان تلقينها واكتسابها في زمن محدود وبالنظر إلى علاقتها بغيرها فهي كما سبق خادمة لمهارة القراءة والعبارة المركزية، ومن جهة أخرى تابعة لمهارة السمع والنطق التكميلية. شقُّ الكتابة يحتاج حصولُه إلى تعويد اليد على تنفيذ قواعد الخط والإملاء، كما يحتاج شقُّ التهجية إلى ترويض اللسان على الالتزام بقواعد النُّطق والنّصب.

وللإمعان في التوضيح نجعل هذه خلاصة خلاصةً لكي نعبّر من جديد عن تعالقات المهارات اللغوية الأربعة بواسطة المبيان الموالي



1 مهارة المناقشة والمحادثة
3 مهارة السمع والنطق
2 مهارة القراءة والعبارة
4 مهارة الكتابة والتهجية
شفوي
كتابي
ستعمال اللغه



الفصل الثالث

التأطير التربوي؛ قواعده وتقنياته

مقدمة

قد لا نضيف جديداً إذا قلنا إن التأطير في أيِّ مجال يعني بكل اختصار نقل الخبرة الضرورية لمزاولة عملٍ مرضٍ بنتائجه في ميدان معين، ويكون تنميط لسلوك المشتغلين في القطاع الواحد، عن طريق الالتزام بقواعد العمل التي أثبتت نجاعتها بتوافر شرطين: أولاً الاقتصاد في الوقت والجهد، وثانياً الارتفاع المتلاحق في وتيرة النمو داخل القطاع المعني

وإن التأطير في ميدان التعليم والتربية والتكوين لا يختلف في شيء عن المفهوم منه في أي قطاع آخر، إذ يقوم على تزويد الأطر التربوية التي تزاول التدريس بالعُدَّة الكفيلة بنجاح المربي في وظيفته ونجاح التلميذ في تحقيق الأهداف المرسومة له

وغير خافٍ على أحد أن ازدهار الأمة أو انكماشها كلاهما مرهون بمستوى تعليمها؛ كما هو ماثلٌ في مستوى الطاقم التربوي الذي يمكن تحديدُ درجته في سلمية النهوض والارتقاء بقياس المستوى المعرفي والمهني بالنسبة إلى كل فردٍ فردٍ مهما عظمت مسؤوليته في هذا الميدان أو صغرت

وليس من المبالغة في شيء القول إن التعليم قطاعٌ قاعدي في التركيب البنيوي للأمة، بصحته تصح سائر القطاعات الأخرى، سواءٌ كانت

اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية وسياسية، وباعتلاله لا يسلم قطاعٌ في جسم الأمة من آفات تنقص بنيته وتُضعف وظيفته. فهو الضامن، ولو بطريقة غير مباشرة، لبقاء الأمة وأمنها الاجتماعي والغذائي، وهو الحافظ لصحة أبنائها البدنية وتوازنهم النفسي. وبه لا بغيره يتعلم كل فردٍ كيف يعمل عملاً صالحاً، يُدرُّ عليه أرباحاً متلاحقة، فيُسهم بنصيبه في جلب الرخاء لأمته حتى يضمن لها العزّة ويدفع عنها شرّ فتنة الفقر. فقد روي في الصحاح أن نبيّ الرحمة ﷺ كان يتعوذ من «شر فتنة الفقر».

قد يخفى على الواحد منا الرابطُ الذي يجمع بين تعليم العربية في البلدان الإسلامية الناطق أهلُها بغير هذه اللغة وبين العصمة من شرّ فتنة الفقر، ولكن لا أحد ينكر علاقة العربية أولاً بالتنشئة الاجتماعية على القيم الإسلامية مصدرِ عزة المسلمين، وثانياً بالانفتاح على عالم زاخرٍ بالثروات المادية والمؤهلات البشرية، وثالثاً بالاطلاع على أعظم إرث حضاري يحمل في طياته معالم مستقبل مشرق. ورابعاً باكتساب لغة متميِّزة بقدراتها التوليدية المنسجمة، فاختارها الله لحمل رسالته المحمدية إلى الناس كافةً، فاكتسبت مؤهِّلاً جديداً يُمكِّنها في كل حين أن تصير ديواناً لعلوم العصر، وأداةً لتواصل المسلمين المعدودين حالياً بمئات الملايين.

1. تقدير مهنة التعليم

من بين القواعد الأولى التي ينبغي الالتزام بها في التأطير هي إشعارُ المكوِّن بمكانته في النسق التربوي، وبأهمية الوظيفة المسندة إليه، وبما ينبغي أن يكون عليه من مواصفات للنهوض بالأمانة التي ترشّح لها وحملها طوعاً. فلا مندوحة من الحرص على أن تنهي كلُّ دورة تكوينية بترسيخ القناعة لدى المشاركين بأن مهنة التدريس لا تعادلها مهنةٌ أخرى باعتبار الأمانة التي يحملها أهلُ التعليم.

لقد خلق الله الإنسان وصوّره فأحسن الصورة وفطره على البيان، ثمّ أهلُ التعليم كلٌّ من موقعه يشارك في تنشئة خلق الله على مواصفات وضعوه في قوالب اجتماعية بلغات. بل لا أحد يُجاري عهده مُعلّماً انتدب نفسه لأن يُسهم في صناعة شخصية للإنسان، وصياغة عقيدته أو صقلها، وتنميط سلوكه الاجتماعي، وترويض ملكاته الذهنية والبدنية لمزاولة مهنة إنتاجية، وإعداده للدنيا فقط أو لها وللآخرة. ﴿فمن النّاسِ منْ يقُولُ ربّنا آتنا في الدُّنْيا وما لهُ في الآخرة منْ خلاق، ومنْهُمْ منْ يقُولُ ربّنا آتنا في الدُّنْيا حسنةً وفي الآخرة حسنةً وقنا عذابَ النّار، أولئك لهُمْ نصيبٌ ممّا كسبُوا واللّهُ سريعُ الحساب﴾[67] وحقٌّ للشاعر[68] أن يجمع مهمة المعلم إلى خلق الله، وأنْ يُقارنها برسالات الأنبياء حيث يقول:

قُمْ للمُعلّمِ وفِّهِ التّبجيلا
كادَ المعلّمُ أن يكونَ رسولا
أعلمتَ أشرفَ أوْ أجلَّ من الّذي
يبني ويُنشئُ أنْفُساً وعُقولا
سُبْحانَكَ اللّهُمَّ خيرَ مُعلّمٍ
علّمْتَ بالْقَلمِ الْقُرونَ الأولى
أخرجْتَ هذا الْعقلَ منْ ظُلُماته
وهدَيْتَهُ النُّورَ الْمُبينَ سبيلا
وطبَعْتَهُ بيدِ الْمُعلّمِ تارةً
صدئَ الحديدِ وتارةً مصْقُولا

(67)الآيتان 200 و201 من سورة البقرة

(68)أحمد شوقي، ديوانه الشوقيات، مطبعة الاستقامة، القاهرة1381هـ.

وإن حديث المرء ليطول لو أراد استقصاء ما ورد في تراثنا الإسلامي من نسيج فكري حول مكانة العلم ومرتبة أهل التعليم، لكنه تحسن الإشارة السريعة وخاصة إذا كانت قبساً من الحديث الشريف فقد جاء في الأثر عن النبي الأكرم ﷺ «مَثَلُ العلم ثبات الدين والدنيا، وفي ذهاب العلم ذهاب ذلك كله» فالنهوض بالعلم من أوجب واجبات أهله الفكر القادرين على إنتاج الثقافة وإبداع المعرفة، بينما نَشْرُ العلم بين أفراد الأمة واحداً واحدةً فمن أخصِّ واجبات أهل التعليم، وهم المشمولون بقول الرسول ﷺ: «تَعلَّمُوا العلْم وعَلِّمُوه الناس»، و«كونوا ينابيع العلْم مصابيح الهُدى أحْلاس البُيوت سُرُج اللّيل جُدد القُلوب خُلْقان الثِّياب تُعْرَفُون في أهْلِ السَّماء وتُخْفَوْن على أهْلِ الأرض»[69].

فدورُ العلماء أن يُنقوا علْم الملّة ويُجدِّدوا فكر الأمة، ودورُ المعلمين أن يبثوا ثمرات العرفان في أذهان الصبيان، وأن يُنشِّئوا نفوس الولدان على الورع والتقوى، وأن يُمرِّنوا الأبدان على أدقِّ الصنائع وجليل الأعمال. وإذا لم يقم أهل التعليم بذلك فلا أحد بعدهم يفعله

2. الفعل أبلغ من القول

ثبت بالتجربة أن الخطابة أبعدُ الأساليب تحقيقاً للأهداف المرصودة لكل تدريب أو تكوين، فلا سلوك يترسَّخ بالأقوال وحدها، وإلا كفى الواحدَ منا أن يحفظ الألفية واللامية لكي يصير ناطقاً بالعربية طبعاً، ولن يكون أفصح من نطق بالضاد ولو حفظ بوغْي قلب العبارة الواصفة لمخرج هذه الطيفة: «من أول حافة اللسان وما يليها من الأضراس مخرج الضاد، إلا أنك إن شئت تكلفتها من الجانب الأيمن

---

(69)ما ذكر من الحديث أعلاه مروي في سنن الترميذي.

وإن شئت من الجانب الأيسر»[70]، ولن يكتسب جهازُ التلفّظ القدرة على إصدار الضاد ولو عرف صاحبُه، فضلاً عن مخرج الضاد الموصوف باقتضاب أو توسُّع، أن له صفات التفخيم والرخاوة والإطباق والجهر والاستطالة والاستعلاء وهلم جرا.

إن اتخاذ قرار بتخصيص حصة كلامية من فترة التدريب والتكوين لتحسيس المشاركين بخطورة الوظيفة، وتقوية شعورهم بجسامة المهام الموكولة إلى أهل التعليم، لا ينفع شيئاً كبيراً في بلوغ الهدف المرصود. بل لا قول من مؤطّرٍ ينفعُ إذا لم يكن مجرّد تأكيد لفعله الملحوظ، أو كما قال ابن خلدون: «نَقْلُ المعاينة أَوْعَبُ وأَتَمُّ من نقل الخبر والعلم، فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة عن الخبر»[71]

كما لا يصحُّ منه أن يشترط في المكوَّن مواصفاتٍ ليس له شيءٌ منها، وإلا صدق عليه قولُ الشاعر[72]:

---

(70) ابن جني، سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 52، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ. إن قول ابن جني أعلاه لا يفيد شيئاً كبيراً في إقدار جهاز النطق على إصدار نطيقة الضاد. وكذلك لو أضيف إلى ما سبق قولُ أحد المعاصرين في وصف الضاد: «وهذا صوت أسناني لثوي شديد مجهور مفخم. يُنطق بوضع طرف اللسان بحيث يلتصق بالأسنان العليا ومقدّمه بحيث يلتصق بأصول الثنايا التي تسمى اللثة، ثم إلصاق الطبق بالجدار الخلفي للحلق لسدّ المجرى الأنفي، ويتم كل ذلك مع وجود ذبذبة في الأوتار الصوتية. وإذ تنطق الضاد يرتفع مؤخّرُ اللسان في اتجاه الطبق، وتحدث ظاهرة عضلية تسمى الإطباق، ينتج عنها تغيير شكل حجرة الرنين يؤدي إلى خلق أثر صوتي معين يُسمى التفخيم»، د. تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص 92، دار الثقافة، الدار البيضاء 1974. فمثل هذا الكلام على صوابه لا يُفيد في تحريك جهاز التلفظ البشري لإصدار الضاد مثل ما يُفيدُه إعمال جهاز التلفظ لإصدار النطيقة مستهدفة بالتعليم وإسماعُها للمتعلم.

(71) ابن خلدون، المقدمة، ص195، بولاق، القاهرة 1274هـ

(72) انظر ديوان إبراهيم طوقان

يـــا أيُّهَـــا الـــرَّجُلُ الْمُعَلِّـــمُ غَيْـــرَهُ
هَـــلاَّ لِنَفْـــسِكَ كَـــانَ ذَا التَّعْلِـــيمُ
تَـــصِفُ الدَّوَاءَ لِذِي السَّقَامِ وَذِي الضَّنَا
كَـــيْمَا يَـــصِحُّ بِـــهِ وَأَنْـــتَ سَـــقِيمُ
وَنَـــرَاكَ تُـــصْلِحُ بِالرَّشَـــادِ عُقُولَنَـــا
أَبَـــداً وَأَنْـــتَ مِـــنَ الرَّشَـــادِ عَـــدِيمُ
فَابْـــدَأْ بِنَفْـــسِكَ فَانْهَهَـــا عَـــنْ غَـــيِّهَا
فَـــإِذَا انْـــتَهَتْ عَـــنْهُ فَأَنْـــتَ حَكِـــيمُ
فَهُـــنَاكَ يُقْـــبَلُ مَـــا تَقُـــولُ وَيُهْـــتَدَى
بِالْقَـــوْلِ مِـــنْكَ وَيَـــنْفَعُ التَّعْلِـــيمُ

فكـــلُّ خـــصْلة حسنة تريد غرسها في نفس متدرِّب فأتها أمامه وأخلِـــص العمل، وكُلُّ خلَّةٍ سيِّئة تراها مفسدةً لعملية التعليم والتربية والتكوين فتجنَّبها أولاً، وكرِّهْ النفوس فيها ثانياً، ولا تنهَ عن شيءٍ تأتيه أو تأمـــر بما لا تفعل، وإلا كنت مشمولاً بالاستفهام الإنكاري في قول الباري ﴿يا أيُّها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون﴾[73]. ومن المعروف حـــقَّ المعرفة أن إكبار التعليم في نفوس مُزاوليه لا يُفيد شيئاً كبيراً بغير شرطين أساسيين؛ أولهما يتصل بالتكوين المعرفي ويتصل الثاني بالإعداد لمهنة التعليم والتربية والتكوين.

3. الكفاءات المعرفية والتعليمية

ثـــبت أن أهـــل التعلـــيم واسطة ضرورية بين المفكرين المنتجين للخـــبرات والعلوم في مختلف الحقول وبين الولد المحبوبين، بما أوتوا من

(73) الآية 2 من سورة الصف

قدراتٍ ذهنية وحواسٌ خارجية، أولاً على التعلّم من أجل الانصهار في البيـــئة الثقافية والاجتماعية للأبوين، والاندماج في الوسط الاقتصادي، وثانياً على الإسهام في صقل البيئة وتطوير الوسط.

ويحـــصل للطفل ذلكم الانصهارُ، والاندماجُ، والصقلُ، والتطويرُ إنْ هُـــم كوّنـــوا لأنفسهم نُسخاً شخصيةً من حقول معرفية إجبارية، وأخرى اختيارية فضلاً عن إتقان ملكاتٍ مهنيةٍ بحسب الاستعداد. ولا يحـــصل للطفل شيءٌ من ذلك بدون المعلّم، بل«على قدر جودة التعليم وملكة المتعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته»(74).

ومن شروط حصول الإتقان عموماً الحرصُ على التجويد المستمرّ لجهاز التعليم؛ ويجود هذا الجهازُ بتضافر شرطين أساسيين

أولهما أن يُقدّم التعليمُ من الإمكانات التكوينية ما يستوعب كل الاستعدادات الفطرية لأيٍّ من أفراد المجتمع، بحيث يحل التوجيهُ إلى نمط من التكوين المناسب محلَّ الرسوب فمغادرة مؤسسة التعليم. ويستلزم هذا الــشرط إذا صحّ ألاّ أحدَ من خَلْق الله خلوٌّ من فطرةٍ لإتقان عمل مّا، وقد تخفى إلا على المختصِّ في استنباط الاستعدادات المطبوع عليها كل فرد.

وثانيهما ملاحقةُ أهل التعليم لذوي العلم ملاحقة أخذ واستزادة، فـلا يــستقرُّ أولو الفكر على رأيٍ محكمٍ فيما يجب أن يُعمل في كل بـــاب حـــتى يكـــون بُناهُ المناهج التعليمية قد تلقفوه بالاستحسان، وصـــمّموه كـــتاب المـــتعلّم، وثبّته المعلّمون أخيراً في أذهان الأولاد، ومـــرّنوهم علـــى التصرُّف بمقتضاه إلى أن يظهر ما هو أجود وأنفع. وكذلك يكون في كل حقل معرفي أو قطاع صناعي، وفي كل حقبة أو زمان

---

(74)ابن خلدون المقدمة، ص195

1.3. التربية الإسلامية من ثقافات أهل القرآن

من خصائص الشعوب المتديّنة بدين واحد أن يُشكِّلوا أمةً بصفات واحدة وإن تباعدت أوطانهم، وتباينت ألسنتهم، وانقطع حبلُ الاتصال بينهم. ولا مفسِّرَ لهذا التلاقي في الصفات المعنوية المؤلفة لشخصية الأفراد المنتمين إلى نفس الأمة سوى الانتهال المعرفي من نفس المنبع المصوغ نظماً في قول الشاعر[75]:

وإنَّ أصولَ الدينِ ما جاءَ نصُّهُ
بقُرآنِ ربِّي وهو للحقِّ مُبدِعُ
ومن سُنَّةِ الهادي النَّبيِّ محمدٍ
ومن أثَّفق الإسلامُ فيه وأجمعُوا

إن تكوين نسخة من الثقافة الإسلامية في ذهن كلِّ مسلم ورث الدين عن الأبوين ليعتبر حقّاً شرعياً من حقوق الصغار على الكبار والأميين على المتعلمين، وواجباً على المجتمع كافّةً والمدرسة خاصة. ولا حاجة إلى التذكير بأن التنشئة على الإسلام لا تحصل دفعةً واحدةً وبدون توزيع منتظم للمضمون المستهدف بالتلقين، بدْءاً بالأبسط فالبسيط إلى المعقد فالأعقد، تبعاً لتدرُّج الأعمار وسيراً نحو أهداف مضبوطة سلفاً. وهذه من مسؤوليات المشتغلين بتعريف المعرفة الإسلامية، وبُناة مناهج التربية الدينية، وأخيراً المعلمين المكلّفين بتبليغ المضامين التربوية واضحة إلى المتعلّمين، وتثبيتها في الأذهان، وتمرين الأبدان على التصرُّف بمقتضاها، وأخيراً التحقُّقُ من بلوغ الهدف المنشود بالتقييم، وآخرُ الأخيرِ العملُ على التقويم، وذلك بتثقيف ما اختلَّ خلال العملية التعليمية.

---

(75)وهو سعيد بن محمد العقباني من شعراء القرن الثاني الهجري.

تبيَّن أن المعلّم آخرُ حلقةٍ في سلسلةٍ أولُها علماءُ الإسلام ومفكّروه، وبينهم المشتغلون بتقريب الثقافة الإسلامية، ومُبرمجو التربية الدينية في مناهج تعليمية. وقد تضيق الهوة المعرفية بين طرفيْ السلسلة، وذلك بحسب درجة الاجتهاد من أهل التعليم للاقتراب أكثر من حملة علم الشريعة المبدعين في تبسيط معانيها، وإنزال أحكامها على واقع المسلمين المعيش في أوطانهم. وكلما اشتد الاحتكاك بين أهل التعليم وحملة العلم في أي ميدان أثمرت المدرسة نتائج جيدةً وكان مردودُها وافراً.

قد لا نضيف شيئاً حين القول إن التعليم نسقٌ يتركَّب من أجهزة متفاعلة؛ كجهاز التخطيط للسياسة التعليمية في أي حقل من الحقول المعرفية، وجهاز وضع المناهج التعليمية، وجهاز التأطير والمراقبة، وجهاز التعليم والتربية والتكوين المكلّف أعضاؤه المعلمون بالاجتهاد ما أمكن على تنفيذ المنهاج التعليمي كما وضعه المؤلفون. ومن ورائهم مؤطِّرون يُمرِّنونهم على أحسن الطرق لتنفيذ المنهاج الموضوع بين أيديهم، ويراقبون مدى تقيُّدهم بتبليغ المضامين المبرمجة على ما هي عليه، ومدى التزامهم بالتعليمات والإرشادات المنهجية. ويظهر مما سبق أن المعلم مطالبٌ بالتقيد بما يلي:

أولاً: إتقان المضامين الإسلامية المبرمجة في الكتاب المدرسي، ويحصل له ذلك بالاطلاع على مصادر الكتاب المدرسي، وعدم الاكتفاء بما احتواه هذا الأخير من معارف. وليس الغرض من الرجوع إلى المصادر أن يُضيف المعلم معلومات أخرى غير مذكورة، وإنما من أجل فهْم الموضوع بعمقٍ، فيسهل عليه تبليغُه، وعلى المتعلم استيعابُه وتجريبه.

ثانياً: التمرُّن على اتّباع المنهجية الموصوفة خلال العملية التعليمية، وأن يتخذها قاعدةً ويُضيف إليها من إبداعه حتى يتيسَّر التلقينُ على المعلّم والمتابعةُ على المتعلم، ويُثمر التعليمُ النتائج المرجوة.

ثالثاً: أن يُحوّل المعلّمُ المعرفة المقدَّمة نظرياً إلى سلوك عملي مألوف لدى المتعلمين، ويكون قد استجاب لقاعدة شهيرة تفيد أن ثمرة العمل غايتُه العلم، وكلُّ علمٍ غايتُه العمل وبهذه القاعدة يمكن تقييمُ منهاجِ التربية الإسلامية والطريقةِ التي ينتهجها المعلمُ، فيعلو سهمُهما بقدر ما يعمل المتعلمون مما اكتسبوا من العلم، ويجب تقويمُ الجميع كلما انخفضت نسبةُ العاملين بما علموا.

رابعاً: أن يُدوّن المعلم ما يعنُّ له من ملاحظات تظهر عادةً عند إخضاع أيِّ مشروعٍ تربوي للتطبيق، لأنه ثبت بالتجربة أن ليس كلُّ ما يتصوّره مصمّمو المنهاج بواردٍ.

قد يكون تنزيلُ آيٍ من القرآن الكريم مثلاً من مضامين الإسلامية المقررة في مستوى من التعليم، وحال المتعلمين في هذا المستوى تنبئ عن عجزٍ في جهاز تصويتهم على إصدار الكثير من نطائق اللغة العربية؛ كالحلقيات وبعض اللهويات ونطائق الإطباق ونحو ذلك مما يرد أو ينقص في كل مجتمع إسلامي ناطقٍ أصلاً بغير العربية. ومثل هذه الملاحظات التقويمية من المعلم تكشف لمصمّم المنهاج ومؤلّف الكتاب ما ينبغي أن يتقدّم في التلقين وما يجب أن يتأخر.

2.3. الوسائل المساعدة على التربية الإسلامية

نستخلص مما سبق أن هناك علاقة تعلّقٍ بين متعلّمٍ مقصور على الاكتساب وتكوين نسج شخصية في ذهنه من مختلف الحقول المعرفية، وبين معلّمٍ مستعدٍّ معرفياً ومهيأً على القيام بوظيفة التلقين على الوجه المرضي. ويكون كذلك إذا تجهّز بعددٍ من العناصر الضرورية؛ منها ما يتعلق بشخصية المعلم في حدِّ ذاته، ومنها ما يرتبط بمنهجية التدريس والوسائل التقانية المساعدة، فضلاً عن الفهم العميق للمغزى من كل درس.

1.2.3. شخصية المعلم المربي

إن إسناد مادة التربية الإسلامية إلى معلم يعني تكليفه بتنشئة الولد، ويدخل في التنشئة ما يلي:

أولاً: صياغة النفس على أصل الاعتزاز بالإسلام، فلا يرضى أحدٌ بغيره ديناً لأيِّ أحد، وأن حصر العبادة في حق الله منعٌ من تنمية الرهبة لأيِّ أحد، ومن حلول الرغبة في شيء بيد العديد والنظير، وأن كل واحد مُبتلى فيما أُعطي أو حُرم، فالنظر بما أُوتيت من بصيرة كيف المخرج، وأوّله استحضار الله: ﴿واذكُروا الله كثيراً لعلّكُمْ تُفْلحُونَ﴾(76).

ثانياً: بناء العقل على قاعدة العلم قبل القول والعمل(77)، والتزام أهل العلم بإفشاء المعرفة الصادقة، وتنمية الفكر النقدي الممنهج، وحرص المتعلمين على التحري وإعمال النظر بحثاً للعقائد المدسوسة والعمل مما يسيء إلى الإسلام والمسلمين.

ثالثاً: تشكيلُ السلوك وَفْق تعاليم الشريعة المحمديّة وعلى القيم الرفيعة في الحضارة الإسلامية، منها حبُّ العمل والرغبة في مواصلته على الوجه المطلوب إلى آخر لحظة في حياة المرء، فقد جاء في مسند أحمد «إن قامت الساعة وبيد أحدكم فسيلة فإن استطاع أن لا يقوم حتى يغرسها فليفعل»(78).

فالمعلم المربي مطالبٌ بأن يُوفّق في آن واحد بين شحن الأذهان وشحذها وبين ترويض الأبدان وتقويمها، إذ لا يكتفي بنقل المعارف من

---

(76) الآية 10 من سورة الجمعة.

(77) للوقوف على ما روي عن الرسول ﷺ من أحاديث حول العلم ومكانته في الإسلام راجع كتاب العلم من صحيح البخاري.

(78) انظر مسند أحمد.

أصولها إلى أذهان المتعلمين، وإنما يزيد عليها بتمرينهم على الإتيان بسلوك موافق لمقتضى المعرفة المكتسبة. وفي الجمع بين العلم والعمل روى الدارمي في السنن عن معاذ بن جبل قوله: «اعملوا ما شئتم بعد أن تعلموا، فلن يأجركم الله بالعلم حتى تعملوا».

قد يصعب على المعلم المربي أن يدرك هذه الغاية المزدوجة إذا لم يكن لنفسه شخصية متميزة، قاعدتها اعمل كما تراني أعمل، أو وافعل كما فعلت، إذ كل درس في التربية الإسلامية فهو مزاولة أفعال مقرونة بوصفها شفهيا، وبأدلة مناسبتها للشريعة، وبقيمتها في معاش المؤمن ومعاده، وإن خفيت تلك القيمة على الكثيرين وعميت عنها بصائرهم حين قصروا أبصارهم على معاشهم حتى ﴿نسوا الله فنسيهم﴾[79]

لقد تبين أن درس التربية الإسلامية من أكثر المواد التعليمية قابلية للتطبيقات العملية، وإلا افتقد هدف التربية والتنشئة. ومنه يظهر بوضوح المفهوم من المراقبة المستمرة، فالمعلم مطالب على الدوام بأن يراقب هل السلوك مكتسب، من لدن المتعلمين في أي باب من أبواب المعاملات أو العبادات، يُنجز في حينه وعلى الوجه المطلوب، ويُقوّم المختل منه بالتنبيه على صوابه، ويُقيّمه بتفقيط صاحبه.

لا يكفي في المعلم المربي أن يكون مزدوج الكفاءة أي يُعلِّم المعرفة بالعمل، بل يلزمه أن يتخلق بأخلاق الإسلام، ويحرص على أن يكون حظه من الأخلاق وافرا، قال رسول الله ﷺ «إن الله قسّم بينكم أخلاقكم كما قسم بينكم أرزاقكم، وإن الله عز وجل يعطي الدنيا لمن يُحب ومن لا يُحب، ولا يُعطي الدين إلا من أحبّ»[80].

ولا شك أن الدين قد أُعطي مُعلما تكفّل بتنشئة أبناء المسلمين على

---

(79) الآية 67 من سورة التوبة

(80) حديث مروي في مسند أحمد

شرع الله، وعليه أن يريد ويتشبّع برحمة القرآن، إذ «لا تُنزع الرحمةُ إلا من شقيٍّ»(81).

ولا يحسن خلق المعلم المربي ويتصف بالرحمة حتى يكون شديد الخوف من تنفير أحدٍ من تلاميذه من شيءٍ صغيرٍ أو كبيرٍ في درسه؛ يُدرك عن طريق اللين ما قد يُصيبُ غيرهُ من معلمين بأسلوب الشدّة. لا يتساهلُ في إضاعة شيءٍ من الموضوعات المقررة في درس التربية الإسلامية، ولا يترك التلاميذ في معزل عن النهوض الجماعي بمسؤولية التعليم والتعلم والتربية والتكوين، فهم شركاؤه في إدراك الهدف المرصود في كل درس.

ومن اللّين البحث عن العذر قبل اللوم، وعدم التقليل من قيمة أي تلميذٍ بالكلام الجارح، وشذان التبسط المرغّب في مواصلة التعليم، وليس التعقيد المنفّر في المادة والمدرسة. ومخاطبة المقصّر خطاب العقلاء المقنع، وليس خطاب المنحرفين القامع. وأن يُقرّ التلاميذ كلاًّ على طريقته في اكتساب المعرفة وصياغة السلوك، فالعبرة بالنتائج المستخلصة، إذ تحقيق الهدف بانتهاج طريق أطول خير من الوقوف دونه باتباع طريق أقصر، والجمع بين الحسنيين أفضل. ودفعاً للتطويل على المعلم المربي أن يكون القدوة في كل صغيرة أو كبيرة.

2.2.3. الوثائق التربوية والوسائل السمعية البصرية

قد لا يُفيد شيئاً كبيراً تعيينُ معلم لتدريس مادة جماعة من التلاميذ دون إمداده بما يلزم من العدة الكافية للنهوض بالوظيفة على أحسن وجه. ومنها الوثائق التربوية وأهمّها الكتاب المدرسي والإرشادات المرفقة التي بها يتأتى تنميط التكوين وتنشئة أفراد المجتمع على نفس القيم الحضارية

(81) الحديث مروي في سنن الترمذي.

ولعل أصعب ما في عملية التعليم هو عنصرُ التفهيم، وعليه لا يجوز إغفالُ سؤال كيف يكون التفهيم حين يشرع مصممو المنهاج التربوي في تحرير مواد الكتاب المدرسي، ويعني بدءَ التأليف بتحديد ضوابطه العامَّة، منها بمجاله وعلى سبيل المثال ما يلي:

أولها التبسيطُ المتدرِّج في تناسبٍ مع تدرُّج أعمار المتعلمين؛ بحيث يكون المعلومة منتقاة من مستوىً ثقافي مناسب لمستوى الذهني لدى الأطفال، فالطهارة أقرب تصوراً من درس في الزكاة، وهذه أقرب تصوراً من درس في الفرائض.

وثانيها الجدوى؛ وتكون المعرفة مجديةً إذا أمكن توظيفُها مباشرة بعد اكتسابها لنيل حظوة، ولاستشعار النموِّ الشخصي والارتقاء في سلميه النخب الاجتماعية، وحصول التوازن النفسي بالرضى عن الأنا المانع من دخول الفرد في صراع مع نفسه. وبهذا العنصر والذي قبله يمكن التمييز بين مادتيْ التربية الإسلامية والفقه الإسلامي، وبين درسين؛ أحدهما في تاريخ الفقه، والآخر في فقه النوازل.

وثالثها تنشيط الملكات الذهنية على احتساب الجنى من مزاولة السلوك المكتسب وتقدير الخسارة في المعاش والمعاد من تركه أو تقدير المنافع والمضار من ترك أعمالٍ مقدورٍ عليها محظورة شرعاً. فكل ما يُعمل فلغاية وحكمة، ودفع المتعلم إلى استنباطها إسهامٌ في بناء الملكات الذهنية على قواعد التفكير السليم.

ورابعها الوضوح؛ بحيث تكون الفكرة أو القيمة المستهدفة بالتعليم ظاهرة مكشوفة والعبارةُ عنها منتظمة على منوالها؛ تتركّب من مفردات متداولة ولا تفيد أكثر من معنى واحد، ويحسن إقرانها بالصور والرسوم المعبِّرة من جديد عن المستهدَف بالتلقين، وأن تكون الصورة قد حققت قسطاً كبيراً من الجمالية التي تُمتع البصر، وتشكّل النموذج المرتضى والمثال

المستدى، وتحفظ في الذاكرة الفكرة حيّةً نشيطةً تولّد سلوكاً عملياً وصفةً خلقيةً، وهو الهدف العام المطلوب. إذن ليس كل عبارة مرفقة بصورة تؤدي وظيفة تبليغ الفكرة وتثبيتها في الذاكرة وتحريك البدن استجابة لها

وخامسها التوافق؛ بحيث يُبنى قسم التطبيقات من الكتاب المدرسي على مطالب للتدريبات العملية على إنجاز سلوكات مطابقة للمعارف الشرعية المكتسبة، وليس على مسائل لترديد أفكارٍ كتابياً أو شفوياً. توضأ، وأقم الصلاة، وصلّ المغرب، وزكِّ مالكم، مثلاً أنسب من كيف يكون الوضوء، وما يُقال في إقامة الصلاة، وما عدد ركعات صلاة المغرب، وما شروط إخراج الزكاة؟ وهكذا يكون في مادة التربية الإسلامية عموماً.

ومن شروط الانتماء إلى العصر الذي يعيش فيه الفرد الاستثمارُ الجسد للمتوفّر من الإمكانات الآلية التي تساعد على تأدية المهام على أحسن وجه، وتُحقّق أعلى مردود. ومن جملة ما يُستعملُ معروناً بوظيفته نذكر الأجهزة التالية:

(أ) المكتبة الإلكترونية؛ التي تُوفّر إمكانية البحث عن المعلومة المطلوبة في كل التراث الإسلامي المكتوب بالعربية وفي ظرف وجيز جدًّا. وهذه المكتبة مع الحاسوب الذي يعرضها أصبح بوسع الإنسان الإحاطةُ بكل ما قيل قديماً وحديثاً حول موضوعٍ أو أيِّ مسألة مهما دقّت. ويكفي أن نذكر موسوعة الحديث الشريف المجهّز بمحرك للبحث ونظام تحفيظ القرآن ومكوناته المرتبطة به كتعليم القراءة والكتابة، والتفسير والتجويد وإجراء الاختبار، وموسوعة الحضارة الإسلامية التي جمعت تاريخ الأمة عبر عصورها المزدهرة والمتدهورة، ووفّرت إمكانية الوصول إلى أية معلومة في أقصر وقت. ومن هذا القبيل الشيء الكثير.

(ب) شبكة الإنترنت، وهي أيضاً من الوسائل النافعة في جلب المعلومة المعروضة في مختلف المواقع، أو لاستفسار كبار علماء المسلمين المنتشرين في الأرض، والمقارنة بين الأجوبة المحصّل عليها في ظرف وجيز، إذ يكفي كتابة كلمة «زكاة» في خانة البحث بواسطة أي محرك للبحث في الإنترنيت لتتلقى في الحين سيلاً من المعلومات والمعارف الجديدة التي تُعالج الموضوع من كل جوانبه.

(ج) الأشرطة والأقراص السمعية، وهي في غاية الأهمية، وخاصةً في دروس القرآن الكريم. إذ بواسطتها يمكن تنمية مهارة الاستماع لالتقاط القيم الصوتية الخلافية التي تفرق بين النطائق المتشاكلة من قبيل (تينٌ/طينٌ)، (سَيْفٌ/صَيْفٌ)، (ضليلٌ/ذليلٌ)، (أمٌ/عمٌ)، (هـام/حام)، (قلٌ/كلٌ)، (هضم/ خضم) وبها يمكن أيضاً ترويض جهاز التصويت لدى المتعلمين على إجادة النمط بالنطائق الخاصة باللغة العربية. لأنه عند سماع نطيقة تُدرك قيمُها الصوتيةُ الخلافية، كما يُدرك معها حيّزُ إصدارِها في جهاز التصويت وعندها تتعيّن الأعضاء الصوتية التي يجب تحريكها في مناطق مخصوصة من حجرات الرنين، فيتولّدُ الصوت اللغوي منمَّطاً.

وبالأشرطة السمعية يمكن تعليم قواعد التجويد، وقواعد قراءة القرآن الكريم وترتيله، كما يُطبِّقها كبار القراء في العالم الإسلامي وبها أيضاً تُنمّى حاسة السمع لدى الأطفال الناطقين أصلاً بغير العربية من أجل استضمار النسق الصوتي المميز للغة العربية، ولهذه الغاية يمكن توظيف المقروء من النصوص في الموسوعة الشعرية

ولـلصورة دورٌ كبيرٌ في التوضيح والتفهيم؛ وكلُّ نوعٍ منها يُفيد فيما هُيّئ له. فأشرطة الصور الحية (فيديو) يمكن أن يُستعان بها لتفسير المعاني المركبة تركيباً متسلسلاً؛ فهي الأنجع لتعليم الطهارة بكل ما يجب

ويحسن إنجازه من أفعال متعاقبة، بدءاً من إحضار إناء الماء إلى التشهُّد من أراد أن يختم به الوضوء. وكذلك يجري في تعليم الصلوات الخمس، ومناسك الحجِّ أو العمرة، وفي سائر العبادات المنقولة عن الرسول ﷺ بالمشاهدة، كقوله عليه السلام «صلُّوا كما رأيتموني أصلي»[82] وروي أن عثمان بن عفان توضأ أمام حضور ثم «قال رأيت النبي ﷺ يتوضأ نحو وضوئي هذا»[83]. وفي السنة الكثير من الأحاديث التي وُظِّفت فيها المشاهدةُ لتعلم العبادات والمعاملات.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى تعيين كيف يجمل بالمسلم شرعاً أن يتعامل مع غيره، بدءاً من القرابة الأسرية وانتهاءً إلى القرابة الإنسانية، وذلك في كل مناحي الحياة. وكيف يكون التعامل مع الطبيعة والأحياء من المنظور الإسلامي، إن توفرت الأشرطة البصرية الوثائقية المعدَّة لهذه الغاية.

وبجانب الصور المتحركة المعبرة عن قيم مركبة يمكن استغلال الصورة الثابتة المعروضة بالمِسْلاط على الشاشة، إما للترغيب في سلوك وإما للتنفير منه أو إظهار حقيقة على أتم صورة. ومن المحتمل أن تكونَ مرفقة بمؤثِّراتٍ صوتية للزيادة في التشخيص، بل كلما تضافر الصوت والصورة والخط مع التعبيرِ المروءِ في تشخيص معاني موضوع التلقين.

3.2.3. إعداد الوسائل المساعدة

تبين أن توظيف التجهيزات الآلية التي يوفرها العصرُ الحديثُ ضروري لإنجاح عملية التعلم والتعلم وتسهيله بالتفهيم الدقيق، والتخطيط النشيط، وتصويب السلوك أو تصويبُه. وعليه يجب تربوياً على مصمِّمِ المنهاج التعليمي ومؤلفِ الكتاب المدرسي أن يتعاون مع

---

(82) الحديث مروي في كتاب الأذان من صحيح البخاري.

(83) الحديث مروي في كتاب الوضوء من صحيح البخاري.

المتخصص في تذليل الآليات خدمةً لقطاع التعليم والتربية والتكوين، بحيث يكون الناتج مادة تربوية تساير العصر بكل المقاييس. وأهمها إحكامُ البرمجة، وضبط المزاوجات بين مكونات المنهاج، وتحقيق المزاوجات بين أشكال التعبير عن نفس الفكرة، كالكتابة والنطق والصورة أو الرسم وما يُصاحبهم من المؤثرات الصوتية.

وإن صنيعاً من هذا الطراز ليتوقّع بدقة متناهية كلّ ما سوف يجري في حجرة الدرس خطوةً بعد أخرى، فلا يترك للمعلم سوى التشغيل للآليات التربوية والاجتهاد في التمهيد وإحكام التنسيق.

ومن هذا القبيل يمكن أن نذكر «من الخليج إلى المحيط»، وهي طريقة سمعية بصرية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، شارك في وضعها اللساني يوسف عون والبيداغوجي جرْجُوره أحرصان، ونشرها ديديي في باريس عام 1977، وعرفت استعمالاً واسعاً في دول أوروبة وكثير من البلدان العربية.

ومن جملة ما صدر أخيراً «العربية بين يديك»، وهي طريقة سمعية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، من تأليف جماعة من الأساتذة المتخصصين، بشرف مؤسسة الوقف الإسلامي بالسعودية سنة 2002 وإن كانت الطريقة الثانية نفياً أقلّ تركيباً وتصحاً من الطريقة الأولى ولم نجد بحكم الاختصاص إلى طريقة مماثلة لتعليم مواد التربية الإسلامية لأبناء المسلمين كيفما كانت لغة انشأ.

ولا تخفى مزايا المناهج التعليمية المبرمجة آلياً، أولها قابليتُها للتجويد المستمر، وإفساحُ المجال لاجتهادات المعلم الحسيبية مع سدّ جميع أبواب الاسترخاء في التدريس ومنها ضمانُ نتائج موحّدة مع التفوت الواضح في الكفاءات المعرفية للمشتغلين بمهنة التعليم والتربية والتكوين إذ يكفي أن يتلقى جميع المعلمين تدريباً مكثفاً على الطريقة، وأن يحذقوا

استعمالها حتى تكون النتائجُ المرجحة فيها مضمونة التحقيق على الوجه المرغوب فيه، ومن غير التفاوت المخلّ.

وقد كشف التجربةُ الشخصية عبر سنوات غير قليلة اطّراداً في انتهاء مدرسين جامعيين وثانويين علّموا بنفس الطريقة إلى نتائج تكاد تكون واحدة، رغم التباين الكبير في المستوى الثقافي والمعرفي للفريقين. ومثل هذه النتائج لا يعني التقليل من أهميتها بدعوى ضرورة التمسّك بالمألوف، والعمل بما اعتاد الناس في ميدان التعليم. ولا أدلّ على نُبُوّ هذه الدعوى من التصور الحاصل في المدرسة الحديثة بالقياس إلى نظيرتها العتيقة في العهود الأولى لقيام الحضارة الإسلامية.

4. العربية من لغات الشعوب الإسلامية

ثبت عبر تاريخ حضارة القرآن أن اللغة العربية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بدين الإسلام، حيث دخل دخلت وكل من اتخذ القرآن الكريم إماماً والحديث الشريف هادياً ومرشداً جعل من العربية لساناً موصّلاً إلى معرفة شرع الله حقّ المعرفة، وأداةً لتوثيق العرى بين الشعوب الإسلامية المقدّرة بمئات الملايين، ووسيلةً لفتح خزائن المعرفة التي خلّفها السلفُ في شتى حقول العلم طيلة أربع عشرة قرناً.

ولا حاجة إلى الإطالة في إقامة الأدلة على التلاحم القوي بين لغة محمد الرسول ﷺ ودين الإسلام، إذ يكفي الإشارة العابرة إلى أن كلّ أمر صريح ورد في الكتاب أو السنة بتلاوة القرآن: ﴿وأُمِرْتُ أنْ أكُونَ مِنَ المُسْلِمِينَ وأنْ أتْلُوَ القُرْآنَ﴾[84]، أو بتدبّره: ﴿أفلا يتدبّرُون القُرْآن

---

(84) الآيــة 92 مــن سورة النمل، وذكر القدر في الآية 29 من سورة فاطر ﴿إنّ الّــذين يتلُون كتاب الله وأقامُوا الصّلاة وأنفقوا ممّا رزقناهُمْ سرّاً وعلانية يرْجُون تجارةً لن تبُور﴾

أمْ على قُلُوبٍ أقْفالُها﴾[85]، أو بمدارسته: «ما اجتمع قومٌ في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة»[86]، أو بتعلمه وتعليمه: «خيرُكم من تعلّم القرآن وعلّمه»[87]، أو بقراءته: ﴿فاقْرؤُوا ما تيسَّر من القُرآن﴾[88]، أو بالاستماع له: ﴿وإذا قُرئَ القُرآنُ فاسْتمعُوا لهُ وأنْصتُوا لعلّكُمْ تُرْحمُون﴾، أو بحفظه[89]، فهو أمر ضمني لكل مسلم بتعلم العربية لأنها اللغةُ التي اختارها الله جلّتْ قدرتُه لتعبيره عن كلامه وتبليغ رسالته، وكلّف بها الموحّدين وعبّدهم، وبها فهّمهم ما شرع من الأحكام وعرّفهم بمقاصده. وباختصار شديد بما أن الله عبّدنا بمعرفة شرعه حق المعرفة، وحذّرنا من العادة بتقليد الآخرين لانتفاء المرجح فإن معرفة لغة القرآن تكاد تكون واجبةً على كل مسلم، لأن ما هو ضروري لمعرفة شيءٍ واجب فمعرفته واجبة.

1.4. تساكن العربية ولغات المسلمين

لم تعرف العربية طيلة تاريخ انتشارها تبعاً لانتشار الإسلام أن دخلت في علاقة قوّة مع أيٍّ من لغات الأمصار، إذ أدرك المسلمون على الرغم من تمسكهم بلغة قومهم أن العربية لغةُ القرآن الكريم والحديث الشريف وتراث إسلامي منقطع النظير، التمست بها في حكم

(85) الآية 24 من سورة محمد.

(86) تتمة «وغشيتهم الرحمة وحفتهم الملائكة وذكرهم الله فيمن عنده» حديث مروي في كتاب الذكر من صحيح مسلم.

(87) الحديث مروي في كتاب فضائل القرآن من صحيح البخاري، وفي غيره من كتب الحديث الشريف.

(88) الآية 20 من سورة المزمل.

(89) انظر باب التشديد فيمن حفظ القرآن ثم نسيه في كتاب الصلاة من سنن أبي داود.

الــواجب، وفي معــرفتها معرفةُ الواجب، فتعلموه مع لغاتهم الوطنية وعمّموه لتعليم شرع الله.

ولـلـتاريخ شـواهد لا تُـنـسى، إذ حفظ لنا نماذج من احتضان المسلمين بمعالمهم القومية للعربية لأنها المفتاح إلى شرع الله أولاً فقد تعاقـب على حكم شمال إفريقيا حوالي سبع عشرة دولةً ذات أصول أمازيغـية وأجمعـوا حُكّاماً ومحكومين طيلة قرون على أن يجعلوا من الإسـلام عقـيدةً ومن العربية قاعدةً، فنسوا أن كانت عقيدتُهم يوماً الوثـنـية ولسانُهم الأمازيغية، وتحولوا بفضل الإسلام أصحاب حضارة كـبرى، حملوها بلواء الإسلام ولغة القرآن إلى جنوب أوروبا وأدغال إفريقيا

فالعـربية بحملـها الديني والعلمي لا بد أن تكون سكناً لأيٍّ من لغـات الـشعوب الإسلامية، فلكل اللغات المتعايشة في نفس المكان والـزمان وظائف قطاعية خاصة، فلا العربية قد تنافس لغةً محليةً في قطاع التواصل اليومي مثلاً، ولا واحدةٌ من تلك اللغات تزاحم العربية في مجـال المعرفة الشرعية والاطلاع على الحضارة الإسلامية. إن تقاسم اللغـات للوظائـف القطاعية[90] صمامُ أمانٍ لتعايش اللغات المتساكنة وتفاعلـها الإيجابـي، بحيث تستمد كلُّ لغة ما ينقصُها من الأخرى، فتقـترض اللغة المحلية لمعجمها كل المصطلحات الإسلامية والحضارية والعلمـية من معجم اللغة العربية، كما تغني العربية معجمَها بالاقتراض مـن لغات الأمصار وقد طوّل الدارسون قديماً وحديثاً في هذا الباب، فلا داعي لترديد ما سبق أن قيل.

---

(90)انظـر مـبحث وظائف في ص 152 من كتاب الأوراغي، التعدد اللغوي انعكاساته على النسيج الاجتماعي، من منشورات كلية الآداب جامعة محمد خامس أكدال، الرباط 2002

ثبت أن اللغات تُعلَّم لما تحمله من تجارب إنسانية وخبرات مهنية ومعرفة نظرية أو عملية فضلاً عن توثيق عرى القوم الناطقين بها[91]. أما العربية فتحمل في ثقافتها دين الإسلام، وتوثّق عرى أمة المسلمين على اختلاف شعوبها لوناً ووطناً ولساناً، وهي ديوان حضارتهم وتجاربهم الإنسانية وخبراتهم ومعارفهم في حقول العلم وتخصصاته الدقيقة. وحين تكلمت العربية بلسان الشاعر قالت[92]:

وسِعْتُ كتابَ اللهِ لفظاً وغايةً
وما ضِقْتُ عنْ آيٍ به وعظات
فكَيْفَ أضيقُ اليومَ عنْ وصْفِ آلةٍ
وتنسيق أسْماءٍ لمُخْترعات
أنا البَحْرُ في أحْشائه الدُّرُّ كامنٌ
فهلْ سألوا الغوّاصَ عنْ صَدفاتي

قد يطول البحث بمتابعة التنقيب عن الأدلة الحاسمة على حلول الرغبة في اللغة العربية لدى المعلم والمتعلم على السواء، وخاصةً إذا اجتمع من التحليل ما يكفي من الآراء والأفكار اللازمة لنسبة في نفسيهما حالة الرضى على مزاولة الأول لتعليم العربية لأصحابها أو للناطقين أصلاً بغيرها، وإقبال الثاني على تعلمها أياً كانت لغة منشئه.

---

(91)فيم سَرْد من وظائف اللغات قال الشاعر.

لعمري غزى قومي فإنّ أهمَّها ... أوهنَّ في الأوطان أوثق عُرْوة
فتعلّموا لغة البلاد وبعدها ... ما تَبْتغون من اللغات الحيّة
إن اللغات حمى العلوم وكمْ أرى ... من لؤلؤة في بحر افرنْسيتي

ويحمل بنا أن نعتذر للشاعر أحمد تقي الدين إذ أخرجنا في نظمه «افرنسيتي» مزيله بالألف والنون من أجل الإلحاق، واستبدلناها بلفظته «أفرنسيّي» كما جاءت أصلاً في ديوان الشاعر.

(92)من ديوان حافظ إبراهيم.

2.4. عُدّة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

قد لا نبالغ إن قلنا تعليم اللغات يجمع من الصعوبات ما تفرّق في تعليم غيرها من المواد، وتعليم اللغة العربية لناطقين بغيرها يُضيف صعوبةً أخرى أقلُّ ما يمكن أن يُقال عنها إنها أكبر من أختها لو كان ذلك التعليم لأصحاب اللغة المتداولة في المجتمع. ولا ينبغي أن يُحمل هذا التقديم على المجازفة في الوصف ولا على تثبيط الهمم، وإنما هو تصدير لعملية مركّبة تستلزم تكويناً خاصّاً لمزاولتها والقيام بها.

ويحسن البدءُ بإجمال القول في مكونات العدة التي يتجهّز بها المعلمُ فضلاً عن إكباره مهنة التعليم ورغبته القوية في تعليم العربية خاصة وللناطقين بغيرها تحديداً. أولها التكوين اللغوي على المستوى الرفيع، ويتفرّع إلى أ) إحكام المعرفة بالعربية استعمالاً، ب) إتقان العلم بها وصفاً، وهذا الأخير يتفرّع بدوره إلى تكوين خبرة في أ) أوصاف النحاة المتقدمين ب) أوصاف النحاة متأخرين. وثانيها التكوين التربوي المتين، ولا يتأتّى هذا الأخير إلا في إطار إحدى النظريتين المعرفيتين الطَّبْعية والكَسْبية المتنافستين على الدوام للانفراد بتوجيه البحث في اللغة وفي كيفية اكتسابها. وعندما تتعيَّن طريقةُ الاكتساب وجب تكييفُها مع أ) مُتعلِّم ناطق باللغة المستهدفة بالتعليم؛ وهو قابلٌ لتوظيف قسطٍ من لغته لفهم القسط الآخر، ب) متعلم ناطق أصلاً بغير اللغة موضوع التعلم، لا ينفعه استعمالُ لغته الأصلية لفهم اللغة الثانية المكتسبة. وفي الحالة الثانية لا مندوحة من توظيف الوسائل المساعدة على التفهيم، ويكون التدريب على إتقان استعمالها جزءاً من التكوين التربوي لمعلم اللغة لغير أصحابها.

استحضار ما سُرد أعلاه من الإشكالات المتشابكة يُوحي بكونها أوسعَ مما يمكن أن تستوعبه فترات التدريب التي تكون في العادة مكثفة

وقصيره. وتجاوز هذه الصعوبة لا يكون بالتركيز على إشكال وإهمال الباقي، فمثل هذا الإجراء لا يُفيد إفادةً كبيرة، لأن تناول قضيةٍ بعينها في بناءٍ لا يُوضّح البناء برُمّته. ولا بالتناول السريع العابر لكل الموضوعات المطروحة للمعالجة معالجة أكاديميةً بجدية، يُرتجى منها أن تُحقق معظم النتائج المرتقبة. ولم يبق أمام المؤطّر سوى استخلاص المبادئ العامة في كل إشكال، حتى إذا اتّضح صار بالإمكان استقصاءُ جزئياته بإحالة المتدربين على أبحاثٍ تناولت الموضوع بالتفصيل.

3.4. تكوين القدرة اللغوية

كل شخص انتدب نفسه للاشتغال بتكوين قدرات الناس على التواصل باللغة أو اللغات المرغوب فيها فمن المفروض في ملكته اللغوية أن تكون تامّةَ التكوين سليمة الإنجاز في جميع مستوياتها، أو بالنسبة إلى أيّ فصٍّ من فصوصها الأربعة[93]. ومن الثابت أن التواصل باللغة الثانية خاصةً تتوزّعُه ثلاثُ درجات.

أولها القراءة وفهم المقروء، يقف عندها معظم العلماء المتخصصين في فروع علمية دقيقة، والذين يبحثون في اللغات الأجنبية عن النتائج التي انتهى إليها أمثالُهم في التخصص المشترك. وإذا أرادوا التعبير عما عرفوا استعملوا لغاتهم الأصلية. إذن هناك فئةٌ افتراضية من المتطلعين إلى تعلّم العربية، يكون هدفهم من اكتسابها محصوراً في الاطلاع على التراث الإسلامي المدون بالعربية.

الدرجة الثانية تزيد على الأولى بالتواصل الكتابي، وذلك إذْ استطاع الفرد، فضلاً عن القراءة والفهم السليم، أن يُحرّر باللغة العربية

(93)راجع بحث فصوص العربية وقوالب نحوها المنشور في العدد 17 من مجلة التاريخ العربي والمرفق بهذا العمل

أفكاره في عبارات تستجيبُ صياغتُها لقواعد العربية، فيتلقاها «المخاطب العربي» بالقبول.

الدرجة الأخيرة تزيدُ على الثانية بالتواصل الشفوي؛ ويكون إدراكُها، فضلاً عن إتقان القراءة وحصول الفهم وإجادة الكتابة، بترويض جهاز التصويت على النُّطْق الصحيح بالتصويتات المستعملة في اللغة العربية خاصةً، فيُخرج كلَّ تصويتةٍ من حيِّزها في حنجرة المرء، كما يفعل عادةً معظمُ الناطقين أصلاً بالعربية، وكلُّ القرّاء المدرَّبين على تجويد القرآن الكريم.

ومن الثابت أيضاً أن درجات التواصل الثلاثة المذكورة أعلاه تُوجد معكوسة الترتيب بالنسبة إلى اكتساب لغة المنشأ والشروع في استعمالها، إذ يكون البدْءُ باكتساب القدرة على التواصل الشفوي، ثم الكتابة فالقراءة. فالفرد في وسطه اللغوي يعمل، بما أوتي من ملكات ذهنية وحواس خارجية، بالتدريج المعهود على تكوين نسخة من لغة الوسط نفسه، ثم ينطق باستعمال ما اكتسب، وبحسب ما يسمح به نُمُوُّ أعضاء جهاز التصويت لديه.

ولا عجب في إجماع الولدان في كل مكان على أن تكون كلماتُهم الأولى مركبةً من تصويتات شفوية. ولا يعود ذلك إلى «معلومة طبيعية» منسوجة خلقةً على صورة أمرٍ في خلايا العضو الذهني كما يعتقد الطبْعيون، وإنما يُفسَّر هذا السبقُ بالاستعمال اليومي المتكرر للشفتين في الرضاعة خاصةً. فسرعة نُموِّ العضو الجسماني ومقدار نموّه يتناسبان مع درجة استعمال العضو أو إهماله. فهذا السبق كسبي وليس طبعياً.

وبعد بناء جهاز التصويت بترويض أعضائه في كل حين على إصدار التصويتات الملتقطة بالسماع من المحيط اللغوي ينتقل الفردُ إلى

تـــرويض اليد وتمرينها على إنجاز عمل دقيق؛ حتى تألف وتعتاد رسْم عـــدد محصور من الأشكال الهندسية. كلُّ شكلٍ يُطابقُ صويتةً يُسمى حـــرفاً، ويُؤلِّف الحروف باليد كما تألَف صويتاتُها باللسان، ويكون قد كتب ما نطق به، ثم يقرأ ما كتب، ولا يتخلّف هذا الترتيب أبداً.

وفي سياق ما أوردناه حتى الآن في موضوع تكوين القدرة اللغوية لا بـــأس مـــن تسجيل ملاحظتين في هذا الموضع، وكلتاهما تتوجّه إلى معلـــم اللغـــة الأولى تخص تكوينه اللغوي وتنصُّ على أن كل معلم انـــتدب نفسه لتعليم العربية يجب أن يرتقي بمعرفته اللغوية إلى الدرجة الثالثة كما وصفت أعلاه. أما الملاحظة الثانية فتتصل بتكوينه التربوي، وتقـــضي بـــأن يأتي تعليمُه لغة المصطنعُ في حجرة الدرس على منوال اكتسابها الطبيعي من لدن الطفل في الوسط الاجتماعي.

ولا بـــأس مـــن الوقوف قليلاً عند مسألة ارتقاء المعلّم في سلمية المعـــرفة اللغـــوية، وخاصّةً أن نسبة التواصل بالعربية لا تصل حالياً إلى درجـــة عالـــية، وذلك بسبب انتشار الأمية بين الناطقين بها وتزاحم اللغات في وطن العربية لاقتسام وظيفة التواصل القطاعي.

ومـــن المعلـــوم أن وظيفة التواصل نسبيَّةٌ في اللغات البشرية؛ أقلُّ نـــسبة تتحقّقُ في ما يُستعمل من اللغات في التواصل الشفوي لا غيرُ، ومـــن أجـــل قضاء حاجات المعيشة اليومية البسيطة، ولا تكون حاملةً لـــتاريخ أو حـــضارة السلف بسبب افتقادها في كل حياتها الماضية إلى عـــنصر الخط الضروري لتحقيق التواصل الكتابـــي بها قديماً وحديثاً ومـــن هـــذا القبيل اللغات الأمازيغية المستعملة حالياً في بلدان المغرب العربـــي، ولغات إفريقية وأميركية وآسيوية كثيرة. ومثل هذه اللغات مهـــددة بآفـــة انقراضها، ولا تستمرُّ حيةً إلا لأحد سببين؛ التعصُّب القومي والشعوبية، أو انتشار الأمية المعرفية بين أهلها والتي لا تزول إلا

بتعلم لغة أخرى تمكّن من الشروع في تقليص الهوة المعرفية بين الشعوب، أو هما معاً.

في المقابل هناك لغات ترتفع وظيفةُ التواصل بها إلى نسبة عالية إذا وُجدت مستعملةً قديماً وحالياً في التواصل بها شفوياً وكتابياً، وذلك من أجل قضاء حاجات المعيشة اليومية مهما كانت درجة تعقيدها، وبواسطتها يتأتى الانخراطُ في نادي المعرفة البشرية في أعلى مستوياتها وفي آخر مستجداتها، فضلاً عن الاطلاع بها على حملٍ حضاري موغلٍ في القدم. وقد يصعب العثورُ على لغةٍ مستوفية لجميع المقاييس المسرودة إلا إذا نقص التاريخ إلى ماضٍ ليس ببعيد فتكون اللغة الإنجليزية عندئذٍ قد ترشحت في وقتنا الحالي لتمثيل هذا الضرب من اللغات ذات النسبة المرتفعة باعتبار وظيفة التواصل

والعربية، باعتبار حملها الحضاري الضارب في التاريخ، لا تجاريها لغةٌ؛ لأنها وَسِعت كلام الله ﷻ وسنّةَ رسوله ﷺ، وكانت على الدوام ديواناً لما انبنى عليهما من حضارةٍ جُعلت علومُها قاعدة لإقامة المدنية الحديثة. ووظيفتُها التواصلية في الكتابي خاصة ذات نسبة عالية. ولكنها في الشفوي محدودةٌ؛ تنحصر غالباً في وسائل الاتصال السمعي والبصري، والخطب والندوات والمؤتمرات والمحاضرات واللقاءات الدولية والمرافعات وفي تدريس مواد تعليمية في مستويات محدودة. أما قضاء حاجات المعيشة اليومية للناس فيُتوسَّل إليها في الأقطار الناطق أهلُها بالعربية باستعمال كل قطر للهجةٍ متفرّعة عنها متفاوتة القرابة بالأصل

نستخلص مما سبق أن المجتمع العربي كاتبٌ باللغة العربية مطلقاً وناطقٌ بها نسبياً، وأن الفرد إذا نشأ في أيِّ قطرٍ من هذا المجتمع لا يستطيع من سماع لهجة المنشأ أن يكوّن لنفسه نسخة من الملكة اللغوية، كما هي مبثوثة في المكتوب بالعربية قديماً وحديثاً. وأن النسق الرمزي

المكتسب من العربي الناطق استعمالٌ محصور في القطر المعيَّن وفي التواصل الشفوي من أجل تصريف أمور الحياة اليومية

وباختصار إن الإنسان العربي في أيِّ قطرٍ من الوطن العربي يكتسب سماعاً بفضل نشأته المحلية لهجةً عربية للتواصل الشفوي داخل قطرٍ أو أكثر، ولكي يتواصل كتابياً وشفوياً في كل الوطن العربي يكتسب اللغة العربية تعليماً وتعلُّماً في المدرسة، وقراءةً للمكتوب بها في القديم والحديث، وسماعاً لقراء القرآن، ورواة الشعر، وللمغنّى من النظم الفصيح، وللمحاضرات الثقافية، والخطب الوعظية، والاستطلاعات الوثائقية، والندوات العلمية، والحوارات السياسية، والتمثيليات الاجتماعية ونحو هذا مما تبثه الفضائيات العربية

1.3.4. السماع وتكوين المهارات اللغوية

يُعتبر السماعُ ضرورياً لاكتساب اللغة في كل نظرية معرفية أو تربوية؛ فهو، تبعاً للنظرية المعرفية الطبعية، المحرِّضُ للمعارف اللغوية المنسوجة خلقةً في خلايا العضو الذي يُسمَّى «ملكةً لغويةً»، وهو أيضاً المحرك لبناء قواعد اللغة المستنبطة حسب الطريقة التربوية النشيطة المؤسَّسة على النظرية المعرفية الطبعية

والسماع في النظرية المعرفية الكسبية من أسس تحصيل المعرفة، لأن من فقد حاسّةً في إطار هذه النظرية فقدَ علماً. وهو أحد الركنين المناسب للتعليم في الطريقة التربوية القائمة عليه وعلى التعلم والمستمدَّة من النظرية المعرفية الكسبية.

وللسماع في ميدان اللغة خاصةً معنيان؛ بأحدهما يُرادف التجربة؛ بمعناها الواسع لا المختبري، أو الاستقراء الكائن باستخدام «الحس المشترك»، وما تفرَّع عنه من الحواس الخمس الخارجية من أجل اقتناص

المعرفة بالموضوعات المفردة في العالم الخارجي[94]. وهذا المعنى يُستعمل السماع عند اكتساب المعجم مثلاً، وخاصة «مداخله الأصول»[95] المتكوّنة في الملكة اللغوية بالتلقين والتعليم مدخلاً مدخلاً، وذلك في جميع اللغات البشرية. فلا أحد ممن لم يُلقَّن المدخل المعجمي (حسل) مثلاً يكون في مأمن من التصحيف في لفظه والخطأ في معناه. ويعرفه تلقياً بالسماع أو التعليم إذا قيل له: (حِسْلٌ معناه ولد الضَّبّ) وكذلك يجري في كل المفردات الأصول وفي كل اللغات.

أما المعنى الثاني للسماع، في ميدان اللغة دائماً، فيرتبط بجارحة الأذن خاصةً وبالصور الصوتية المتأدّية إلى هذه الحاسّة دون غيرها من سائر الحواس. وللسماع بالمعنى الثاني دورٌ مركزي أولاً في تنمية حاسة السمع لدى المتعلم على إدراك القيم الصوتية الخلافية التي تُميِّز كلَّ لغة من مجموع الصوامت والصوائت المستعملة في أيّة لغة، وثانياً في بناء أو إعادة بناء جهاز التصويت البشري بترويض أعصابه على التحرك مجتمعةً في كل مرة داخل حجرات الرنين من أجل تشكيل أحيازٍ[96]، فيها يتقطّعُ الصوتُ المرسلُ من المزمار

(94) للتعمق في البحث في هذا الموضوع انظر القسم الأول من كتاب الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط 1990

(95) المداخل المعجمية الأصول هي المفردات التي تُؤخذ من غيرها وتسري بلفظ ومعنى في فروعها، مثل (رجُل) مدخل معجمي أصل يسري في فروعه مثل (استرجلت المرأة العربية)، و(ترجّل الخيال على روحته)

(96) في الموضوع ذكر ابن جني قديماً: اعلم أن الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً. ولأجل ما ذكرنا من اختلاف الأجراس في حروف المعجم باختلاف مقاطعها التي هي سبب تباين أصدائها ما شبّه بعضهم الحلق والفم بالناي، فإن الصوت يخرج فيه مستطيلاً أملس ساذجاً، كما يجري الصوت في الألف غفلاً من غير صنعة فإذا وضع الزامرُ أنامله على خروق الناي المنسوقة، وراوح بين أنامله

عملاً، فتتولّدُ النطائقُ المستعملة في اللغة المستهدفة بالتعليم.

اتضح أن تنميةَ حاسة السمع فترويض جهاز النطق متعلقان أشدَّ التعلّق بإجادة «القول»[97]، ولا يجود قولُ الناطق بلغة إلا بإشباع كلِّ نطقية، بحيث تصدر من فيه مستوفيةً لقيم الصوتية الخلافية كما سبق توضيح ذلك في أكثر من موضع. وأحسن من يُجيد القول فيُحقّق[98] النطائق ويُرتّلُ ما تألّف منها هم قُرّاء القرآن الكريم، ومن جاراهم من رواة الشعر، والخطباء إلى آخر ما سُرِد آنفاً.

وإذا كانت جودة القول تُنمّي حاسة السمع على التقاط الصُّوَيْتات الدقيقة المكوِّنة للنطيقة، وإدراك فيما بينها الفارقة، فإن ترويض جهاز النطق أساسُ إجادة القول، وهو ضروري للانتقال عن لغة المنشأ إلى لغة ثانية رغم ما فيه من المشقة أو التكييف مما قد لا يُطيق كلُّ من سعى إلى الانتقال عن لغته إلى لغة ثانية في سنٍّ متقدمة. وقديماً لاحظ

اختلفت الأصوات وصُنع لكل حرف منها صوتٌ لا يُشبهه صاحبُه، فكذلك إذ قُطع الصوتُ في الحلق والفم باعتماد على جهات مختلفة كان سبب استماعنا هذه الأصوات المختلفة» سر صناعة الإعراب، ج 1، ص 8، البابي الحلبي، القاهرة 1384هـ

(97) يُستعمل القول هنا في مقابل الكلام، الأول يدل على الجرس المسموع أو البنية الصوتية والثاني على المعنى المفهوم أو البنية الدلالية

(98) في معنى التحقيق ذكر ابنُ الجزري «التحقيق معناه المبالغة في الإتيان بالشيء على حقه، من غير زيادة فيه ولا نقصان منه... وهو عندهم عبارة عن إعطاء كل حرف حقه من إشباع المد، وتحقيق الهمزة، وإتمام الحركات، واعتماد الإظهار والتشديدات، وتوفية الغنات، وتفكيك الحروف، وهو بيانها وإخراج بعضها من بعض بالسكت والترسُّل واليسر والتؤدة... فالتحقيق يكون لرياضة الألسن، وتقويم الألفاظ بغاية الترتيل أي التمهل في القراءة والتلبث والتفهم من غير عجلة، وفصل الحرف من الحرف الذي يليه» للمزيد من الشرح راجع مبحث كيف يُقرأ القرآن في ص 205 من كتاب ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة

ابن الجزري هذه الصعوبة فعبّر عنها بقوله:«ولو أراد كلُّ فريقٍ من هؤلاء أن يزول عن لغته وما جرى عليه اعتيادُه طفلاً وناشئاً وكهلاً لاشتدَّ ذلك عليه، وعظمت المحنة فيه، ولم يمكنه إلا بعد رياضة للنفس طويلة وتذليلاً للسان»[99]. ولعل الوقت قد حان لمعالجة مشكل استعصاء التلفظ ببعض النطائق الثانية.

2.3.4. طرق تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق

من المعلوم أن اللغات البشرية تشترك في نطائق كثيرة، كالشفوية والأسنانية واللثوية والأنفية ونحوها مما لا يطرح أدنى صعوبة في بناء الفصّ الصوتي، وتفترق بأخرى كاختصاص العربية بالنطائق الحلقية؛ (/ء/هـ ع/ح/)، والنطائق الطبقية؛ (/ص/ض/ط/ظ/)، وقد تنضم إليها نطيقة (/ق/). وهكذا يزيد أو ينقص عدد النطائق المستعصي على جهاز النطق لدى الإنسان الناطق بغير العربية

ويعنينا حالياً وصف المنهجية التربوية التي يُفترض فيها أن تنقل الفرد من العجز إلى القدرة. وأول ما ينبغي التحذيرُ منه هو استعمال اللغة الواصفة لمخارج الحروف وصفاتها، وقد برهنا في مواضع كثيرة على أن لغة اللسانيين الواصفة لقواعد اللغة أو لنطائقها لا تُفيد شيئاً كبيراً في اكتساب تلك اللغة[100]. وقد نبّه الزجاجي قديماً إلى أن صنفاً واحداً من العلل النحوية الثلاثة يُفيد في اكتساب اللغة، وهو الصنف الذي سماه بالعلل التعليمية، وبيّنه بقوله: «فأما التعليمية فهي التي يُتوصَّل بها إلى تعلم كلام العرب، لأنا لم نسمع نحن ولا غيرنا كلَّ كلامها منها لفظاً، إنما سمعنا بعضه وقسنا عليه نظيره. مثال ذلك أنّا لما سمعنا قام زيدٌ

---

(99) بن الجزري، النشر في القراءات العشر، ص 23

(100) انظر مثلاً بحث الأوراغي، اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية.

فهو قائم وركب فهو راكب عرفنا اسم الفاعل فلما ذهب فهو ذاهب، وأكل فهو آكل، وما أشبه ذلك»[101] أما غيرُها القياسة والجدلية من علل النحاة استدلّ بها على أوصافهم للظاهرة اللغوية فلا شيء منها نافع في معرفة اللغة العربية. ويحسن أن نقصر الكلام على ما يفيد في اكتساب اللغة أما ما قلّ نفعُه في الموضوع فهو كثيرٌ.

3.3.4. القول فعلٌ لساني أبلغ من وصف اللساني للقول

سبق أن جعلنا من العبارة «الفعل أبلغ من القول» مبدأً ضرورياً في درس التربية الإسلامية، وبما أن القول فعلٌ لساني فهو أبلغ في تعلّم اللغة من وصف اللساني للقول. وبعبارة أخرى، يتعيّن على المعلّم أن يقُول ما يُريدُ من المتعلمين أن يقولوا، وعلى الوجه الذي يريد. وهذا العمل أبسط من أن يصف المطلوب أولاً، ثم يحملُهم على تحقيقه عبْرَ جهد أن يصف المعلمُ مخرج ع مثلاً وصفاتها، ثم يطلب من المتعلمين أن يتلفظوا بما عرفوا من خلال الوصف.

إذنْ، لا نصفْ ونطلب تحقيق الوصف، وإنما قُلْ واطْلُبْ النّسْخ على منوال. فإذا استهدف الدرسُ، من بين ما استهدف، تنمية حاسة السمع على التقاط القيم الصوتية الخلافية لطبقة ع أو غيرها من الحلقيات، وترويض ما في حنجرة الحلق من أعضاء التصويت تعيّن على مصمّم المنهاج اللغوي وعلى منفذه الالتزامُ بما يلي من الخطوات المنهجية، وذلك خلال تأليف الوثائق التربوية، وإبّان تلقين المادة التعليمية المتضمَّنة فيها.

تصمين نصٍّ الدرس، وفي الغالب ما يكون حوارياً، الطبقة المستهدفة بالتلقين بشرط التنمية كما سبق وصفُها في درس

(101) الزجاجي الإيضاح في علل النحو، ص64، دار النفائس بيروت 1399هـ.

التهجية، وطُبِّقت عملياً في النص الحواري «بلاع خاطي»[102].

وقد سبق أن قلنا إن تحقيق شرط السمعية يكون من خلال ثنائيات أو ثلاثيات أو أكثر من المفردات المتشاكلة، وهذه المفردات مقولتُها واحدةٌ، ومعناها مختلفٌ، وجناسها القولي أو الصوتي ناقص يتعاقب على نفس الموضع من ست المفردات إما «نطائق متجانسة»، وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نووي واحد؛ كالصفير الذي يجري في «س.ص.ز»، والنَّفْث الساري في «ث.ذ.ظ»، وإما «نطائق متشابهة»، وهي التي تتقارب أجراسُها لأنها تشكّلت في أحياز داخل حجرة رنين واحدة، مثل «ء ع.ه ح».

عرضُ المفردات المتشاكلة بإخراجها من نصِّ الدرس، وإثباتُها على الورق أو اللوح منتظمةً كما في الأمثلة الثلاثة التالية

(1) أثر ، سأل ، جبأ ، أمّ ، وأد ، قرأ ، أجّل
عثر ، سعل ، جاع ، عمّ ، وعد ، قرع ، عجّل

(2) سيفٌ ، بسمةٌ ، سرٌّ ، ساد ، سال ، قسرٌ ، أقسى
صيفٌ ، بصمةٌ ، صرٌّ ، صاد ، صال ، قصرٌ ، أقصى

(3) هرق ، أبهر ، تاه ، هام ، هريرٌ ، شهمٌ ، تهيّب
حرق ، أبحر ، تاخ ، حام ، حريرٌ ، شحمٌ ، تخيّب

قراءة أو إسماع هذه الثنائيات عمودياً مع التحقيق التام للصُّوَيْت الخلافي؛ كالجرس، في المثال الثالث، على إنتاج وإسماع «بُحّة الحاء» الناتجة عادةً عن احتكاك النفس بأعضاء نطقية في الحلق، من جراء تضييق مجراه وكذلك الأمر بالنسبة إلى «هوائية الهاء» المتولدة عن السماح للهواء الصاعد في المزمار بالمرور من غير

---

(102) انظر نص الدرس في القسم الأول من هذا العمل

تدخل لأيّ عضو. ويستمر هذا التحقيق في الثنائيات المثبتة في أي درس استهدف تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق، مع تركيز الوعي بأن اختلاف معاني المفردات المتشاكلة راجع بالدرجة الأولى إلى الصُّوَيْت الفارق، بحيث يكون للتفخيم أو الترقيق في المثال (2) قيمة صوتية خلافية، ووظيفة دلالية فارقة، وللشدة والجهر نفس القيمة والوظيفة في المثال (1).

- إسماع أصوات طبيعية من جنس النطيقة أو النطائق المستهدفة بالتلقين، إذ اكتشف منذ القديم أن نطائق اللغات البشرية مسموعة على نحو مّا في الطبيعة[103]، ويحسن استثمار إمكانية تقليد ما في الطبيعة من الأصوات من أجل الوصول إلى تلقين النطيقة المرصودة. ويبقى للمعلم أن ينتقي من محيطه ما يراه من الأصوات الطبيعية مناسباً لإدراك الهدف.
- إسماعُ إحدى المفردتين المتشاكلتين، ويُطلب من المتعلمين أن يتلفّظوا بما يُقابلها في الثنائية؛ كأن ينطق المعلم ويكتب على اللوح المفردات المرتّبة في المسموعات (4–6) الآتية، ثم يحمل الطلاب على بناء المفردة المفقودة في الثنائية بشرط المشاكلة القولية، وأن يجتهدوا في تحقيق نطائقها وإن لم يفهموا لها معنى، لأن المستهدف

---

(103) من القدماء الذين وصفوا التشابه بين نطائق اللغات وأصوات الطبيعة نذكر ابن سينا وقد عقد في كتابه أسباب حدوث الحروف فصلاً في أن نطائق اللغة قد تسمع من حركات غير نطقية، ويقول: «وأما العين فتسمع من كل خروج هواء بعنف من مخرج رطب، والحاء عن أضيق منه، والخاء عن حك كل جسم ليّن حكاً كالقشر بجسم صلب، والهاء عن نفوذ الهواء بقوة في جسم غير ممانع كالهواء نفسه». وكذلك يستمر في وصف الحركات الطبيعية المنتجة لأصوات تشاكل نطائق اللغة. للمزيد من التفصيل راجع ص93 من كتابه أسباب حدوث الحروف، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، دمشق 1403هـ.

في هذه المرحلة من الدرس محصورٌ في تنمية حاسة السمع وترويض جهاز النطق.

(4) ضـــام ، صفرٌ ، صريرٌ ، خصاصةٌ ، خميصٌ ، صفـــرٌ

(5) عكل ، براعةٌ ، ابتدع ، مرْعى ، عبـــق ، عمـــر

(6) همدٌ ، أهْلٌ ، همَل ، هنٌّ ، هُمامٌ ، مَهْربٌ ، استهَمَّ

إمـــلاءٌ يترشـــح لـــه أحدُ الطلاب، والباقي يكتبون المسموعَ أو يـــنطقونه، وغايتُه قياسُ درجة تحقيق الطالب الذي يُملي لنطائق التي تُؤلّف العبارة المملاة، لأنه بقدر ما يُجيد النُّطق يُوفّق الطلابُ في كتـــابة مـــا يسمعون. ويُستحسن أن تكون عبارات الإملاء قـــصيرة متقطعة، تتركب من مفردات مهجورة أو متروكة، لئلا يكتب الطلابُ ما يعرفون إذ الغاية أن يكتبوا ما يسمعون.

(7) ما كادةٌ إلاّ كادحٌ حسْحس بيد هَسْهَس – جوازِؤها جوازِعُهُ مـــا رَتَأ ولا رتَعَ - مسيرُكُمْ مَصيرُكُمْ سابُورٌ صبُورٌ – أسْرارُ الأضْرارِ هُنا.

ويكون هذا القسم من تدريب حاسَّة السمع وجهاز النطق مفيداً إذا روعـــي مـــا ذُكـــر فضلاً عن التركيز على نطائق الدرس وهي مؤلّفة مع النطائق المشتركة بين اللغتين الأصلية والثانية، كما هو مطبَّقٌ في المثال (7).

4.3.4. الملاحظة وتكوين مهارتي الكتابة والتهجية

لن نتناول في هذا الموضع الكتابة بصفتها مهارةً للتعبير الكتابـــي عـــن الخواطر والأفكار، وإنما سنُعالجها بصفتها مهارةً يدويةً تحتاج إلى

تكـوين بالتدريب احتياج جهاز النطق إلى تشكيل بالترويض. فجهازُ النـطق كجارحة اليد باعتبارهما يُنتجان علامات قابلةً للتأليف المدرَّج وتبليـغ المقاصد مع فارق أن علامات النطق مسموعةٌ وهي السابقة، بينما علامات اليد مرئيةٌ وهي تابعةٌ للموجود أولاً

فالمقـصود إذن بـتكوين مهارة الكتابة في هذا الموضع هو حصر مجموع العمليات التربوية اللازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية والتأليف بينها لإنشاء المفردات، والتأليف بين المفردات لتكوين المـركَّبات، والتأليف بين المركبات لتكوين الجمل، وكذلك يتدرَّج في الباقي

ولـسنا في حاجـة إلى إثبات أن تعليم مهارة الكتابة، بمعنى رسم الحـروف والتألـيف بينها، سابقٌ على تعليم مهارة القراءة، إذ لا يقرأ الـواحد منـا إلا إذا كتب أولاً، فمن رسم بيده حرفاً كما سمعه قرأه بعينـيه وتلفَّظه بفيه كما سمعه. وما قرأ من لم يكتب، وما كتب من لم يُدرِّبْ جارحة اليد على رسم الشكل الهندسي لكل حرف في أوضاعه المختلفة؛ أي وهو في أول المفردة أو في وسطها أو في آخرها. وفي جميع الأحـوال إما متصلٌ بما يليه من جهة دون أخرى أو من الجهتين، وإما منفـصل عنه من الجهتين أو من إحداهما. ولا شك في أن إكساب اليد مهارة الخط بأية لغة يحتاج إلى ضوابط تربوية وتدريبات مناسبة ويعنينا حالـياً الاهـتمام بمختلف الإجراءات اللازمة لاكتساب مهارة الكتابة باللغة العربية.

تعيين الاتجاه: من المعلوم أن كل اللغات البشرية مجبرةٌ على اختيار اتجـاه مـن الاتجاهات الأربعة وإهمال الباقي. وبما أن العربية قد اختارتْ الكتابة من اليمين نحو اليسار تعيَّن البدء بتمرين اليد على تشكيل حركة تنطلق من اليمين وتتوقَّف في اليسار وهذه العملية

ضرورية بالنسبة إلى تعليم الكتابة بالعربية أو بمثلها من اللغات لمن نشأ في لغته الأصلية على الكتابة انطلاقاً من اتجاه مغاير.

وقد بينت التجربة أن إغفال تعيين الاتجاه في الكتابة يضطرّ المتعلمين إلى نقل عاداتهم في لغاتهم الأصلية، الشيء الذي يؤخّر اكتساب الكتابة باللغة الثانية.

التحسيس بمبدأ الأحادية القاضي بأن تُكتب النطيقة المركبة من الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم] مثلاً بالحرف الواحد (ص) لا غير، ولا يُنطق الحرف الواحد المرسوم على هذه الصورة (ص) بغير الصُّوَيْتات [صفير + همس + تفخيم].

استجابة الأبجدية العربية لمبدأ الأحادية لا تطرح مشاكل إملائية، إذ عند سماع [صفير+همس+ترقيق] يُكتب الحرف(س) لا غير. وإذا قُرئ الحرفُ (ص) في أي موقع من اللفظة لا يُسمع غيرُ التصويتة المركبة من [صفير + همس + تفخيم] ويطرد في كل الأبجدية إلا بالنسبة إلى بعضها وفي مواقع مضبوطة بقواعد مخصوصة. وكل اللغات التي تعمل بمبدأ الأحادية تسهل فيها القراءة أيضاً بخلاف اللغات الآخذة بمبدأ التعدد، كأن تُكتب النطيقة الواحدة بأكثر من حرف واحد، ويكون للحرف الواحد أكثر من نطق واحد. ومبدأ التعدد يعسر القراءة إذ تقوم على التخمين في كل ما لم يكن مسبوقاً بالاكتساب.

إلى جانب الأحادية ينبغي أيضاً التركيز على مبدأ تبعية الخط للصوت الذي يمنع إخراج الأحرف المنطوقة من بنية اللفظة، ومَنْعُ إدراج حرفٍ شاغرٍ صوتياً في نفس البنية. ولتقيد الأبجدية العربية بمبدأ التبعية كانتْ كتابتُها مباشرةً كتابةً صوتيةً، وما خرقته إلا في لفظة (عمرو)، وفي الفعل المسند إلى جماعة الغائبين (شكروا، ولن يفترو1).

تجميع الحروف المتماثلة كالقريبات [ب ت ث]، والمتشابهات كالمدورات [هـ م و]، والاقتصار عليها في تكوين مفردات تُركَّب منها جملٌ، وقد وضحنا طريقة التجميع وتمرينها في الفصل الأول من هذا القسم، وكذلك في الفصل المعقود للسانيات النصية وتطبيقاتها التربوية.

5.3.4. النص الحواري ومهارة المحادثة

يُفترض في الدرس الذي يجري في قاعة الفصل لتكوين مهارة المحادثة أن يُحاكي ما يجري في المجتمع من تخاطب عفوي بين أفراده. ولتحقيق المحاكاة في المستوى المطلوب يلزم خلال تأليف المادة التعليمية مراعاة ما يلي:

أولاً: أن يكون موضوع الدرس لا يختلف في شيء عن الموضوعات اليومية التي تنال من اهتمامات المتعلمين في وسطهم الاجتماعي.

ثانياً: أن يُبنى موضوع الدرس بناءً حوارياً، يدور بين شخصين أو أكثر في موضوع ملتصق بهم في حياتهم اليومية

ثالثاً: أن يُستعمل في التعبير عن مضامين الجمل الحوارية المفرداتُ الأكثر تداولاً في وسائل الاتصال اليومي.

كما ينبغي التقيدُ خلال التدريس بالخطوات التالية:

أولاً: إسماع النص الحواري بعد تمرين حصر الانتباه، ومن المعلوم أن إنجاز هذه الخطوة مرهون بتصميم الدرس في الأصل على الاستعانة بالوسائل السمعية على الأقل. بحيث يكون الحوار مسجلاً على آلة التسجيل، وليس للمعلم سوى تشغيل الجهاز عدد المرات الضرورية لالتقاط المتعلمين مفردات نص الدرس وجمله.

ثانياً: تفهيم مضامين عبارات النص الحواري المفترض فيها أن تكون قصيرة، وذلك بتفكيكها إلى جمل ومركبات ومفردات، وتناول دلالاتها في سياق العبارة الحوارية بالتحديد الدقيق. وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الوسائل البصرية المساعدة على التفهيم، كما يحتاج إلى توظيف كل مهاراته التمثيلية لتشخيص المعاني المستهدفة بالإيضاح.

ولعل عملية التفهيم أصعبُ ما في مهنة التعليم، وهي أعقد في تدريس اللغات، لأن الأمر لا يتعلق بتفهيم المضامين الفكرية المدلول عليها بالمفردات المعجمية، وإنما يتجاوزه إلى تفهيم دلالات الأبنية؛ كمعاني الصيغ الصرفية من قبيل المفاعلة والمطاوعة والغلبة والمشاركة، ودلالات اللواصق التي تلحق الصيغة أو تسبقها كأحرف المضارعة وعلامات المطابقة التي تلحق الماضي، وتفهيم البنية الموقعية لمكونات الجملة، وكل ذلك لا تُفيد اللغة الواصفة في تفهيمه. لأنه لا تكون لغةً هدفاً للتعليم ووسيلةً إذا كان المتعلم ناطقاً بغيرها.

للصعوبة الموصوفة ينبغي التركيز في أكبر عدد من الدروس الأولى على تفضيل معجم الموضوعات الحسية التي يمكن الإشارة إليها، أو إحضارُ صورها أو رسمها، وكذلك الأمر بالنسبة إلى الأفعال التي يمكن تشخيصُ معانيها بالتمثيل أو الإيماء.

ثالثاً: تشخيص الحوار من قبل المتعلمين، بتوزيعهم إلى مجموعاتٍ بعدد شخصيات نص الدرس، بحيث يتقمّصُ كل تلميذٍ شخصية مع تبادل الأدوار طبعاً، ويتحوّلُ الحوار المكتوبُ إلى منطوق. وتستمر العملية بالقدر الذي يشارف الحفظ عن ظهر قلب.

رابعاً: استعمال المكتسب في مختلف التدريبات التي تعقب التفهيم والتحفيظ، يبتدئ بالوصف الشفوي لعمل حسي يجريه الفريقُ؛ كأن يُمسك هذا الأخيرُ أذُنَه اليسرى بيده اليمنى، ويطلب من زميله؛ بسؤال

مادا أفعل، أن يصف الصورة وعند تبادل الأدوار تُشكَّل صورةً أخرى بسيطة، وبنفس السؤال يُطلب وصفُ الصورة الأخيرة. وكذلك يستمرُّ.

وقد تُركَّبُ صورةً معقدةً نسبياً؛ كأن يجر تمثيلٌ متوالية من الأعمال تحت أعين مجموعته، ويشترك الجميع في وصفها، مع التركيز على استعمال الضمير وأدوات العطف، لأن الفاعل واحد تُسند إليه أفعالٌ متعاطفة بحسب التوالي والتراخي

وللزيادة في تركيب المشاهد الحوارية يمكن عرضُ شريط من الرسوم المعبِّرة عن معانٍ حسية واضحة لكنها غير ناطقة، ويُطلب من المتعلمين أن يتخيلوا حديثاً يجري بين شخصيات الشريط، ويتعاونوا على صياغته.

وأخيراً اختيارُ موضوعٍ للحوار الحرّ، بشرط أن يكون التلاميذ قد سبق لهم أن اكتسبوا الرصيد اللغوي الكافي الذي يُمكّنهم من إجراء نقاش جاد باللغة الثانية، ومن غير استعمال شيءٍ من معجم لغتهم الأصلية أو تراكيبها.

كل ما سبق حول إنشاء النص الحواري في طريقة سمعية بصرية، ومنهجية تدريسه مع الاستعانة عليه بالوسائل المساعدة، ومراحل إجراء مختلف التدريبات لتقرير المكتسب والتحكم في استعماله، كل ذلك يُتوخى منه أن ينمي مهارة المحادثة التي يرغب فيها كلُّ متعلّمٍ للُغةٍ ثانيةٍ من أجل أن يتواصل بها شفوياً كما لو كان واحداً من أصحابها الذين نشأوا عليها واعتادوا.

5. طرق اكتساب قواعد اللغة

سبقت الإشارة إلى أن معلم العربية محتاجٌ إلى التزوُّد بمعرفتين: 1) معرفة لغوية يمتلكها بمزاولة الفعل اللغوي حتى تحصل فيه قدرةٌ على

التعبير السليم بالعربية وإفهام مخاطبيه بالطريقة التي يفهم بها ما ينقله عنهم شفوياً أو كتابياً. 2) معرفة لسانية تحصل له بمطالعة كتب النحاة الذين وصفوا اللغة العربية وصاغوا قواعدها صياغة مّا. وإذا كانت المعرفة النحوية واحدةً فإن المعرفة اللسانية تكاد تختلف وتتعدّد بتعدُّد النحاة. والثابت المؤكّد أن ما اقترحه نحاةٌ جددٌ من وصف للعربية يختلف تمام الاختلاف عن مقترحات النحاة القدماء، إذ يكفي مطارحُ مفهوم العامل نجده مائة عامل في نحو سيبويه[104]، في حين لا يتجاوز عاملين في نحو العربية التوليدي[105].

1.5. معرفة اللغات لا تحصل بمعرفة اللسانيات فقط

سبق أن أثبتنا في مواضع أخرى أن معرفة مختلف الأوصاف التي يقترحها النحاة للعربية لا تُكسب معرفةً بهذه اللغة، وأقوى الأدلة على الإطلاق هو اختلافُ النحاة وموضوع الدراسة واحد، من ذلك تجويزُ جماعة ابن جني والجرجاني وابن مالك لمثل هذا التركيب (زان نَورُهُ الشجر) ومنْعُه من لدن المبرد والزمخشري وابن السراج ومعظم النحويين.

ومنه أيضاً اختلافُ البصريين والكوفيين في وصف الجملة الواحدة من قبيل «الجدارُ سقط» حيث أن المركب الاسمي «الجدارُ» في نحو البصريين مبتدأ، وفي نحو الكوفيين فاعل، و«سقط» في نحو البصرية مركب فعلي ينحل إلى فعل وفاعل غير محقق صوتاً، وهو في نحو الكوفية فعل بسيط لا يحتمل ضمير الفاعل[106]. لأن العامل

---

(104) انظر كتاب عبد القاهر الجرجاني، العوامل المائة

(105) انظر كتاب محمد الأوراغي، الوسائط النحوية بجزأيه، ومختلف المقالات البسيطية المنشورة في الموضوع

(106) انظر مبحث «ردُّ تقدير الضمائر في الأفعال» في كتاب ابن مضاء القرطبي، ص 81 وما بعدها، دار الاعتصام، القاهرة، 1399

عندهم يعمل الرفع في الاتجاهين، وليس عمله مشروطاً بوجوده في موقع بعينه.

وبالنظر إلى المقولة الفرعية التي ينتمي إليها الفعلُ «سقط» تعينت للاسم «الجدارُ» الذي يُراكبُه وظيفةُ الفاعل الصناعي، وهو الذي يكون فاعلاً في النموذج النحوي الذي يصنعه اللساني لوصف اللغة، أما في اللغة الموصوفة فإن له وظيفة المفعول. ومن آفات العلم التي تُفسده أن لا تأتي توقعاتُ النموذج مطابقةً للموضوعات الموصوفة.

كل ما سبق من الخلاف في التحليل والوصف والتعليل لم يربك مكتسب اللغة الذي يتوسَّل إليها بأوصاف النحاة. وإذا كان الأمر كذلك فما الداعي إذنْ إلى بذل جهد ثقافي إضافي لتحصيل معرفة لسانية لا يُنتفع بها في اكتساب اللغة. صحيحٌ أن الفرد يكتسب لغة محيطه من غير أن يطلع على شيء من أعمال النحاة، ولكن هذه المعرفة ستكون من قبيل هكذا نطقت العرب، أي ستشمل الوصف مجرداً من المفسر العلي الذي يُقدَّم في الجواب عن لم نطقت العرب هكذا.

فالفرد يكتسب من وسطه وصفاً للغة المنطوقة أو المكتوبة، ويحصل من مطالعته لأعمال النحويين على المفسر العلي لذلك الوصف. وعندئذ يتحول المتكلم إلى عارف بالكيف وباللِّمِّ على حدِّ قول ابن سينا، أي يعلم كيف يبني العبارة اللغوية السليمة، ويعلم لِمَ يجب أن تكون هنا تلك البنية وليس غيرها. كما يستطيع أن يكتشف أيَّ الجملتين التاليتين سليمةٌ، ولِمَ كانت الأخرى لاحنةً، وما موطنُ الخرْق، أهو معجمي أم اشتقاقي أم صرفي أم تركيبي

(8) أ. هُرِبَ إلى الغابة.

ب. هُلِكَ في الحرب.

فالمعرفة اللسانية تجيب عن مثل الأسئلة المسرودة أعلاه، فتُصيِّرُ المعرفة النحوية معقولةً، حيث يكون الإدراك الحسي لما للعبارة من خصائص بنيوية مقروناً بالمعطى العقلي لتلك البنية. إذن، فمهمة المعرفة اللسانية كامنةٌ في عقلنتها للمعرفة اللغوية المكتسبة بطريقة طبيعية من المحيط اللغوي مباشرة، أو بطريقة اصطناعية من داخل حجرة الدرس بواسطة نصوص تجريبية.

2.5. تعليم القواعد بالنسج على المنوال

تعليم القواعد يُعجِّل باكتساب نحو اللغة صرفاً وتركيباً، بينما المعجم فقد يُنمّي فيه صاحبُ اللغة العمرَ كلَّه ولا يُحيط بجميع مداخله، لكن اكتساب نسق القواعد، وقد يكون في ظرف وجيز، يُسهِّل على المتعلِّم مواصلة تنمية ثروته المعجمية حتى يُدرك المستوى الثقافي المرغوب فيه.

وإنّ أهم قاعدة تربوية في طريقة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها هي الاهتداء من النص مباشرة إلى القاعدة المستهدفة، فلا تُعلَّم قاعدةٌ بواسطة أقوال النحاة التي تصفها، وإنما يكون بتسخير كافة الوسائل التربوية التي تمكن المتعلم من الاهتداء إليها وإدراكها بصفتها «مهيجةً» في «العضو اللغوي» من الذهن البشري، منها تصدر الأوامرُ لنظم الكلام النفسي فتركيب القول اللساني على غراره. ونُسمّي تلك المهيجة مصدر الأوامر قاعدةً لأنها تُولِّدُ وتُنتج، وكل ما هو مصدر لتوليد شيء وإنتاجه فهو قاعدتُه. ولا يسلم وصفُ القاعدة اللغوية إلا إذا صيغ في صورة مهيجة مُراقَبة دلالياً.

أما الوسائل التربوية التي يجب تسخيرُها لتحقيق الاكتساب المباشر للقواعد النحوية فأوّلُها تكرير القاعدة في نص الدرس وجعلها تظهر في كل حين.

وثانيها: قد لا يحسن تركيزُ الاهتمام على القاعدة المعنية وإفرادُها بكل العناية، لأنه في كل درس أكثرُ من هدف، بل ينبغي توزيع الاهتمام على الأهداف المرصودة في كل درس. ولا ضير في ميل طفيف إلى بعضها لحدته.

ثالثها: عزلُ التركيب المعني في مرحلة من مراحل الدرس وتدوينُه على الورق أو اللوح ليصير موضوع التحليل وملاحظة الجميع. ويحسن تأكيده بتركيب مماثلٍ من إنشاء المعلم، مع إخضاعه للتحليل والملاحظة، حتى يهتدي الجميع إلى القاعدة الثاوية خلف الظاهرة. نفترض أن العبارة (9. أ) قد وردت في النص المدروس، ومنه أُخذت ودُوِّنت على اللوحة:

(9) أ. ما سنَّ بنكُنا الإسلامي نقداً موحَّداً وقد يسُكُّه قريباً، وما قلَّ له مالٌ ولا يقلُّ له أبداً.

ب. لا يجُرُّ فلاَّحُنا صوفاً وما جرَّها سابقاً، وعرق جبينه ما جفَّ ولا يجفُّ إطلاقاً.

ولا يعني تحليل العبارتين شيئاً أكثر من تجميع المتماثلين على النحو التالي:

(10) أ. سنَّ نقداً يسُكُّه . يجُرُّ صوفاً جرَّها.

ب. قلَّ مالٌ يقلُّ جفَّ يجفُّ.

ومن الملاحظة المركزة سوف يهتدي الجميع في الغالب إلى استخلاص قاعدة من قبيل ما يلي:

(11) **فعل** المُضعَّفُ إذا كان متعدياً ضُمَّت عينُ مضارعه، وإذا كان لازماً كُسرت.

رابعها: التسلح على المنوال، ويكون خلال التدريبات، بإمداد المتعلمين بقائمتين من الأفعال المضعَّفة؛ تضم إحداهما أفعالاً متعدياً،

وتتضمن الأخرى أفعالاً لازمة، ثم يُطلب منهم تحويلُها من الماضي إلى المضارع. وسوف يهتدي الجميع إلى الصواب.

خلاصة

تبيَّن أن مهنة التدريس يحتاج تطويرُها كسائر المهن الإنتاجية إلى تراكم معرفي في كيفية العمل المحقِّق لنتائج المرجوة في قطاع التربية والتكوين. وأنَّ تكوين تراكمٍ في المعرفة العملية يحتاج، فضلاً عن التأملات النظرية، إلى رصد أنجح الخبرات الفردية في كلِّ عملية تربوية، ثم تدوينُها من أجل نشرها بين المشتغلين بالتنشئة الحضارية والتكوينات العملية. ومثل هذا العمل يتولاه عادةً ذوو الخبرة الثلاثية، حين يضمُّون إلى كفاءاتهم العلمية العالية في أحد التخصصات المعرفية تجربةً غنية في الميدان العملي، واطِّلاعاً واسعاً في العلوم التربوية.

وقد ثبت من عدَّة جهات أن الممارسة العملية أبلغ في التعليم من الأقوال الوصفية، سواءٌ تعلَّق الأمر بالتنشئة الاجتماعية على القيم الحضارية أو باستحداث الكفاءات المهنية المناسبة للقطاعات الإنتاجية وعليه لا يُنتظر من مدرِّس أن ينجح في عمله التربوي بنسبة مقبولة إذا كان في الدرس يحثُّ قولاً على قيمٍ لا يأتيها فعلاً، أو يصف بدقة مخرج نطيقة لا يُطاوعُه جهازُ تلفُّظه على أن يُوفِّيه حقَّها من السمات الصوتية الخلافية، أو يُرتِّل على المسامع المنظومات الصرفية والنحوية ولا تكادُ الجملةُ تستقيمُ على لسانه. يُعلِّمُ العربية وهو يُفرِّرُ منها بطريقته في التدريس، يُلقِّن اللغة الفصحى بإحدى عجاتها أو بشيء من لغات المنشأ الأخرى ينتهي التدريس وهو مهيَّأٌ حلقةً لغيره، ويحضرُ إلى الفصل من غير تحضير للدرس اتقاءً لنتائج الغياب وليس رغبةً في تطوير قدرات الطلاب.

إنّ الارتقـــاءَ بتعلـــيم اللغة العربية في وطنها أو في وطن غيرها لا يُدرك بتشخيص أزمتها الحالية مع الناطقين، ولا بصدق النوايا وإلحاح الرغبة وانفعال الجامع، وإنما يكون باسترخاص النفس والنفيس في سبيل لـــسان حـــضارة القرآن، وعقد العزم على العمل المكثّف المتواصل في المناحي التالية:

أولاً. حرْصُ الجميع على الاستثمار الواسعة لنتائج البحث العلمي في مجـــال اللسانيات العربية الحديثة بفروعها المختلفة: 1) الوصفية التي تتخذ من العربية موضوعاً للوصف العلمي بالمعنى المعاصر للعلمية. و2) النفـــسية الـــتي تربط الاكتساب الطبيعي للغة بكيفية اشتغال الدماغ البشري وهو يبني في ذاته مختلفَ الأنساق المعرفية. و3) الاجتماعية التي تـــربط نسق اللغة بديوانها الثقافي وبالبناء الاجتماعي لمستعمليها. و4) التـــربوية المتميزة باستثمار نتائج مختلف الفروع السابقة لدعم القرارات التربوية في مجال تدريس اللغة العربية.

ثانـياً: الاستخدام الواسع لما توفّرُه تكنولوجيا التعليم من مختلف الوســـائط الـــتي تُساعد على تدريس اللغات، ومنها إعدادُ البرمجيات التعليمـــية واستخدامُ الموجود منها، سواءً في التعليم المباشر الذي يجري في الفـــصل بين المدرِّس وطلّابه، أو في التعليم التفاعلي الذي يجري بين الحاســـوب والطالب في بيته. ولا يخفى على مهتم فعاليةُ تعلم العربية بـــتعديد الوســـائط المـــتكاملة؛ كالجمع بين اللفظ المنطوق، والقول المكـــتوب، والكلام المفهوم، والرسم الموضِّح، والصوت المعبِّر. تركيـــب هـــذه الوسائط المتنوعة في نفس المنهاج اللغوي من شأنه أن يُثمر نتائج أفضل من الاقتصار على السّبورة والكتاب

ثالثاً: التأطير المعرفي والتربوي بهدف مواصلة التكوين في المجالات الأربعـــة: اللغـــة العربية، والثقافة العربية، واللسانيات العربية، والعلوم

التـــربوية ويمكن تحقيقه بصور مختلفة: كالموائد المستديرة، والمحصرات الدورية، والندوات المحلية، والأوراش التربوية لتبادل الخبرات والتجارب الشخـــصية، والدورات التدريبية لتصحيح المسارات التربوية، وتنشيط البـــحث في موضوع تجويد التعليم للغة العربية، وإحداث دورية ورقية وإلكترونية لتعميم نتائج البحث وتسهيل الاستفادة منه.

الفصل الرابع

اللسانيات النسبية وتطبيقاتها التربوية

مقدمة

لا أحد من المهتمين بقضايا التربية والتكوين يشك في أن تعليم اللغات لأصحابها أو للناطقين بغيرها يجب أن يخضع لتخطيط مضبوط مسبقاً، لكنه يُفتقد في بلداننا الناشئة من يسهمُ مشروعه التربوي بإقامة صرْح ذاك المخطّط التوجيهي.

وحرصاً على بيان المقاصد ووضوح التناول يحسُن البدْءُ بالتنبيه على مجموعة من المفاهيم التربوية التي لا تدخل حاليّاً في مجال اهتمامنا وإنْ كثُر تداولها في ديباجات الكتب المدرسية والخُطط التربوية. فلن نعرض لمسألة الأدوار الثقافية المنوطة بتعليم اللغات على الرغم من وجاهة الموضوع، ووُرُوده في إطار اللسانيات الاجتماعية. وليس لنا أن نشتغل الآن بالتوجيهات التربوية المعدّة لإرشاد المدرّسين وتدريبهم على تلقين مختلف المهارات اللغوية[107]. لأنه مع ورود هذا الموضوع بيداغوجياً غير أنه متعلّقٌ موقعياً بالنتائج المستخلصة من مبحث سابق عليه، يُعنى بأصول التخطيط لتعليم اللغات.

وبعبارة أخرى إن الطرائق الخاصة بتدريس اللغات تهمُّ كلّ المشتغلين بالتربية والتكوين في أي مستوى من مستويات التعليم، لكنْ

(107) للتوسع في الموضوع انظر إسحاق أمين، أساسيات طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو (1418هـ).

الذي يعنينا الآن أكثر، لأنه لا يُتحدَّث عنه إطلاقاً، هو مسألةُ العلاقة القائمة بين الطرائق الخاصة بتدريس اللغات وبين اللسانيات النفسية، وسوف يتبيَّن عند التحقيق أن هذه العلاقة لا يجوز إغفالُها، وأن وصف العلوم التربوية لطرائق التدريس بمعزل عن نتائج البحث في اللسانيات النفسية ليُعتبر وصفاً غير مؤسس، ولا يستند إلى منطلقات واردة بيداغوجياً. ويلزم عن ربطنا بين ذيْنكُمْ الحقليْن المعرفيَّيْن أن نُفرد هذا الموضوع ببحث خاص نبرهن فيه على أن اللسانيات النفسية تُشكِّل القاعدة والمنطلق الأساس لبناء أورد طريقة لتشييد منهاج لغويّ.

من أولويات التربية والتكوين ربطُ المنهاج التربوي بأهدافه المرصودة. وهذه الأخيرة في ميدان اللغة قسمان:

1) **أهداف خارجية**، وهي الأدوارُ التي كانت تسندها اللسانياتُ التاريخية للغة في القرن التاسع إلى اللغة، أو الوظائفُ التي تربطها حالياً اللسانياتُ الاجتماعية باللغة داخل مجتمع معيّن[108] وهذه الأدوار أو الوظائف تأخذ في حقل التربويات شكل قائمة من الأهداف الثقافية المتخصصة من خلال تعليم اللغة لأصحابها أو للناطقين بغيرها[109]. وهذا الضرب من الأهداف مع أهميته سيترك ما هو أهمُّ منه

2) **أهداف داخلية**، تختص هذه الأهداف برصد نسق اللغة، وتحمل المتكلمين على تخصيبه كما هو موظَّفٌ في النصوص المكتوبة

---

(108) ينظر مبحث «وظائف اللغة الوطنية واللغات الفصيحة واللهجات المحلية» في الأوراغي (2002)، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، منشورات كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال الرباط.

(109) راجع الفصل الثاني عشر «مدخل تعليم العربية» من كتاب «تعليم العربية لغير الناطقين بها: مناهجه وأساليبه» للدكتور رشدي أحمد طعيمة، منشورات الإيسيسكو، (1410 هـ).

ومستعمل في التواصل من لدن القادرين على التعبير بطلاقة عن تجربتهم الشخصية في شتى القطاعات المهنية والعلمية. وهذا الضرب الثاني، مع شدة ارتباطه بنسق اللغة، يتشعّبُ إلى:

أ) **هدف داخلي مباشر**: يتميّزُ باتخاذ معطيات اللغة وسيلةً لاكتساب نسقها، ويتحقق عموماً في الاكتساب الطبيعي للغة التي يتداولها أهلُها وتحيى بينهم.

ب) **هدف داخلي غير مباشر**: ينفرد بجعل أوصاف النحاة وسيلةً لاكتساب أنساق اللغات بحيث تُكتسب اللغةُ المعنية كالعربية مثلاً من خلال تلقين أقوال النحاة الواصفة لها.

ولعله اتضح أن الأهداف الداخلية أحقُّ بالاهتمام وأسبقُ من غيرها الخارجية، وظهر أيضاً أن اكتساب اللغة إما أن يتحقق بممارسة الكلام في وسط لغوي متجانس، وإما أن يُتوسّل إليه بأقوال النحاة وفي كلتا الحالتين لابد من إقامة منهاج تعليمي محتواه نسقُ اللغة المستهدفة أو أقوالُ النحاة الواصفةُ، ومنطلقه أحدُ أصناف اللسانيات الوصفية، كما سيتبين في المبحث الآتي.

وقبل الشروع في تفصيل المباحث التي احتواها هذا الفصل يحسن تجديدُ التذكير بظاهرة تضافر العلوم اللسانية والتربوية خلال إنشاء منهاج تعليمي ذي محتوىً لغوي. إذ سوف يتبين أن أيَّ حديث عن طرائق تدريس اللغات لا يستقيم إذا لم يستند إلى نتائج البحوث في بحث اللسانيات النفسية، وأنّ توظيف اللغة في قضايا ثقافية أو حضارية قد لا يكون في محله إذا لم تُسنِدْه اللسانياتُ الاجتماعية، وأن المناهج اللغوية لا تكون محكمة البناءِ مضمونة الأهداف إذا لم تؤسسها اللسانياتُ الوصفية

1. نظريات لسانية وبرامج تعليم اللغات

من مميزات النظرية اللسانية حالياً اضطرارُها إلى المشاركة في معالجة «قوى النفس الإنسانية»، وبذلك ظهر فرع اللسانيات النفسية. من قضايا هذا الفرع يهمنا الآن دراساته العلمية المنجزة حول «**العُدَّة الذهنية**» التي زُوِّدَ بها الإنسانُ، ويستعملها على الدوام لاكتساب اللغة.

ومنذ أن تساءل المفكرون، على اختلاف حقولهم المعرفية، حول طبيعة هذه العدة انقسموا إلى فريقَيْن اثنين واقفين على طرفي النقيض: طَبْعيِّين، وكَسْبيِّين(110)، ولم يكن معهما ثالثٌ إلا على جهة التلفيق. أما ما وضع من الأنحاء الخاصة المسكوت عن إطارها النظري فيجب انتماؤها بالضرورة المنطقية إما إلى نظرية لسانية نسبية تؤسسها فرضيةٌ كَسْبيَّة، منها نحو سيبويه. وإما إلى نظرية كلية قائمة على فرضية طَبْعيَّة، كالأنحاء العقلية وليدة التأملات الفلسفية

1.1. الفرضية الطَّبْعيَّة واللسانيات الكلية

اختص النُّظَّارُ الطَّبْعيون فلاسفةً كانوا أو لسانيين وعُلوميين بالانطلاق من فرضية عمق مفادها أن عدة الاكتساب عبارة عن عضو في الذهن البشري نُسِجَتْ في خلاياه علومٌ أولية غريزية، بواسطتها تنتظم معطياتُ الواقع وتُؤوَّل التجربةُ ويتأتى الاكتسابُ. وذلك المخزون

---

(110) الطبعيون المقابل العربي للفظ الأجنبي innéistes. أقدمهم أفلاطون ومن أشهرهم ديكارت ولايبنز وكانط وأحدثهم شومسكي. أما الكسبيون فيضم فريق الأمبريقيين الغربيين كأرسطو وهيوم وبيركلي وكارناب ولوك إلى جانب مفكرين عرب كابن سينا وكل المتكلمين معتزلة كانوا أو أشاعرة، ونحوهم من اللسانيين العرب الوصفيين.

من العلوم الغريزية يخضع لقانون الوراثة، إذ ينتقل من ذهن السلف إلى ذهن الخلف بمورّثات عضوية، وهي مجموع العوامل الوراثية التي تُثبِّتُ نوعاً مّا على جبلة قد تعيّنت في **الصّبغية**(111). أما عن أصل هذه العلوم الغريزية فيعود تبعاً لنظرية أصل الأنواع الداروينية إلى البكتيريا وجبلة الخلية.

ومع الحرص على تجنب التطويل الملازم للعرض التفصيلي لآراء الطّبعيين حول ماهية عدة الاكتساب إلاّ أنه يحسن أن نذكّر من جديد بمحتوى فرضيتهم التي تجعل من تلك العدة ذخيرة من المفاهيم السبقية المرقونة أصلاً في نسيج الخلايا الذهنية والمتوارثة بيولوجياً، وأن نشير باختصار إلى حقيقتين اثنتين:

أولاهما تعود إلى انقسام فريق الطبعيين إلى 1) لسانيين يتصورون النسق المفهومي الموروث ذا طبيعة لسانية، ومن هؤلاء شومسكي وأتباعه في جميع أعمالهم التنظيرية، و2) عُلوميين(112) مختصين في الأنساق المعرفية الصورية، وهم يعدّون العلوم الغريزية الموروثة بيولوجياً ذات طبيعة منطقية. ومن هؤلاء بياجي والمنضوين إلى مدرسته من ذوي التخصصات العلمية المختلفة(113).

أما الحقيقة الثانية فتكمن في توقّف فريق الطبعيين، على اختلاف حقولهم المعرفية ومشاربهم الفكرية، دون تقديم أيّ وصف أو فكرة واضحة عن النسق المفهومي الذي يطبعونه في خلايا الذهن البشري أو

---

(111) المقابل العربي للفظ الأجنبي génotype المستعمل في علم الوراثة. وللمزيد من التوضيح راجع ص 342 من كتاب P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l'apprentissage

(112) العُلومي المقابل العربي للفظ الأجنبي Epistémologue

(113) للتوسع في الموضوع انظر مناظرة شومسكي وبياجي وأتباعهما المنشورة في P.P. Massimo, (1979) théories du langage théories de l'apprentissage

يُسندونه إلى عدة الاكتساب[114] وبما أن دماغ الطبعيين ما زال حاليه مظلمــه، ولا يقدمـــون طـــريقةً للاكتساب نعيّن إهمال أفكارهم في اللـــسانيات النفـــسية التي تؤسس طرائق التدريس التربوية. ولم يبق في المقابـــل ســـوى الاهـــتمام بما يترتب عن آراء الأمريكيين، وإن بسّطوا صفحة دماغهم، من وصف الكسبيين خاصةً لطرق الاكتساب[115].

إن اســـتبعاد فرضية العمل الطبعية؛ لفشل أصحابها في وصف عـــدة الاكتـــساب أولاً ووَصْـــف طرائقه ثانياً، ليستلزم بالضرورة المنطقية إخراجَ نظرية اللسانيات الكلية المبنية على هذه الفرضية من أي أساس يُتخذ منطلقاً لوضع المناهج اللغوية التعليمية. وقد سبق أن كـــشفنا في أعمـــال أخـــرى[116] عن مواطن الخلل فيها، بَدْءاً من فرضيتها الأولية الذاهبة إلى أن الملكة اللغوية هي نسيج خلايا ذهنية، ومبادئ لسانية غريزية منسوجة في بنية خلوية تشكل عضواً ذهنياً في دمـــاغ البشر بحيث أن محتوى الملكة اللغوية لا يتعلّم ولا يُكتسب وإنما يورَّث بمورِّثات مخصوصة، ويُشكّلُ هذا الإرث البيولوجي العدة الـــتي تـــسمح للفرد بتنظيم المعطيات اللغوية التي يتلقاها من محيطه، وبناء قدرته النحوية على إنتاج ما لا ينتهي من الجمل السليمة. وقد

---

(114) مـــن خـــلال مقارنة كاتس من الطبعيين بين فرضيه هذا الفريق وفرضيه سواهم الأمريكيين بيّن في أكثر من موضع ألاّ أحد من الفريقين استطاع أن يقـــدم وصـــفاً عقلياً للطبيعة التي يسندها إلى عدة الاكتساب، وإن تميز الأمـــريكيون بوصـــف مضبوط لطريقة الاكتساب حيث فشل الطبعيون والتجريد من التفصيل، راجع أيضاً Jerrold Katz Payot (1966). La philosophie du Language, Paris, 197.

(115) راجع الباب الثاني «طرق معرفة اللغة واكتسابها» من كتاب الأوزاعي (1990)، اكتـــساب اللغـــة في الفكر العربـــي القديم وكذلك Jacques Franeau (1964), La pensée scientifique

(116) انظر محمد الأوزاعي (2001)، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية

اتضح للجميع أن هذا الخطاب البياني لا يُصاغ في وصفٍ لتلك الملكة اللغوية بالمعنى العلمي للوصف.

كما بينا فساد الطريقة التي انتهجها شومسكي صاحبُ نظرية النحو الكلي وهو يبحث عن تلك المبادئ اللسانية المطبوعة خِلْقةً في الدماغ البشري، إذ رآها في اللغة الإنجليزية التي تناولها بالدراسة والتحليل، فعمّمها على كل اللغات، لأن فرضية العمل الطبيعية تسوّغ مبدأ التعميم بمعناه الخاص في تصور صاحبه كما يظهر من خلال عبارته (1) التالية:

(1) ما يصحّ في الإنجليزية يحتمل أن يكون كلياً يستغرق جميع اللغات البشرية

ثم قرر شومسكي أن يطبع في دماغ كل إنسانٍ ما وجد في الإنجليزية وسمّاه مبدأً أو قاعدةً أو سمةً ولم يكن له من الدليل على الانطباع الخِلْقي لتلك المبادئ سوى التصريح بذلك

ولم نترك التنبيه على نقائص منهج الفرض الاعتباطي والاستنباط البرهاني(أو المرتّب) المتبع في اللسانيات الكلية على الرغم من صرامته المنطقية، ومن أهمها تعليقُ المتمسّكين به ومنهم شومسكي لبعض الرياضي وإن لم يصادف واقعاً في لغةٍ على التفسير العلمي وإن طابق نعت. وكشفنا عن ضعف درجة التطابق بين نبوءات النحو الكلي وواقع اللغات، بحيث أن تصاعد النماذج (أو الأمثلة المضادة) أدى إلى تعميق أزمة اللسانيات الكلية، ولم ينقذها شومسكي من الانهيار إلا عن طريق الترميمات؛ وهي تقنية المسماة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية المتأزمة وليست لتطوير المعرفة البشرية

وبرهنا، من جهة الهدف من الدراسة العلمية للغة، على نبوّ نظرية النحو التوليدي التحويلي إذ لم يُخفِ صاحبُها إصراره على اتّخاذ الدراسة اللغوية وسيلةً لتحقيق هدف واقع خارج اللغة. وقد كرر

وأعـــاد مثل قوله: «من بين الأسباب الأكثر إثارة في دراسة اللغة كونها مغرية لأن تعتبر مرآةً للعقل حسب العبارة التقليدية»[117]، وفي موضع آخـــر يـــضيف« من المعقول أن نتصدى لدراسة اللغة كما يُدرس أي عـــضو في الجسم». وبذلك يكون شومسكي قد أدرج دراسة اللغة في العلوم الطبيعية، إذ أصبحت اللسانيات في تصوره قسماً من علم النفس البـــشري الـــذي يُعنـــى بطبـــيعة ملكـــة اللغوية وبأصل هذا العضو الذهني[118] فهو لا يهمه أن يدرس اللغة من أجل ذاتها، وإنما يعنيه منها أن يكـــشف عن مبادئ كلية تشتق من الخصائص الذهنية المميزة لنوع الإنسان. وبذلك يكون شومسكي قد أعاد للغة مكانتها التقليدية[119] التي كادت تفقدها بظهور سوسور.

ولنا أن نتوقف قليلاً في معرض تقسيم جوانب من قصور اللسانيات الكلـــية، عند فشل تطبيقاتها على اللغة العربية ونحوها اليابانية وغيرهما من اللغـــات التوليفية (أو اللغات غير الشجرية كما سماها شومسكي) ودفعنا التطويل نكتفـــي ببعض مواطن التعارض بين وصفين مختلفين للغتين من عطين: وصف سيبويه للعربية ووصف شومسكي للأنجليزية

---

(117) انظر شومسكي، اللسانيات الديكارتية ص 42

N Chomsky, (1966) La linguistique cartésienne, Seuil, Paris 1969

(118) انظر الفصل الثاني من كتاب شومسكي، «تأملات في اللغة»

N Chomsky, (1975), Réflexions sur le langage, Maspero, Paris 1977

(119) نوســـن الدراسة اللسانية لأهداف غير لغوية عبر عنه يلمسليف بوضوح فقـــال «تشكل اللغة بوصفها نسقاً من الرموز مدخلاً إلى النسق المفهومي وإلى طبـــيعة النفس الإنسانية، وبذلك تحتل اللغة مكانة المفتاح الذي يشق آفاقـــاً في اتجاهـــات كثيرة. غير أن اللغة كذلك يجعلها تمنع أن تكون هدف نفســـها وإن ظلت موضوعاً له وتتحول إلى وسيلة معرفة كامنة خارج اللغة» المرجع ص 10 من L Hjelmslev,(1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit, Paris 1971

استقرّ في أذهان اللسانيين العربيين وفي أذهان الكثير من النحاة العرب المحدثين الاعتقادُ بأن «**لكل لغة بشرية رتبة أصلية**»، وقد ازداد هذا الاعتقاد رسوخاً منذ أن أصدر اگْرِنْبِرْغ كتابه«بعض كليات النحو»[120] في طبعته الأولى سنة 1963. فأصّل شومسكي للعربية الترتيب التالي (**فع-فا-مف**)، وتبعه هُلْبِرْغ[121] من الغربيين، ويوسف عون وعبد القادر الفاسي من النحويين العرب المحدثين[122].

وفي المقابل نجد في اللسانيات العربية القديمة أن الترتيب(**فا-فع-مف**) أصل[123]، وأن الترتيب(**فع-فا-مف**) أصل[124] أيضاً، وكذلك الترتيب (**فع-مف-فا**)[125]. وما بقي من التراتيب المحتملة أصولٌ عملاً بمبدأ الإعراب المعبر عنه بقول ابن يعيش«والإعراب الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم ولو اقتصر في البيان على حفظ المرتبة فيعلم الفاعل بتقدمه والمفعول بتأخره لضاق المذهب، ولم يوجد من الاتساع بالتقديم والتأخير ما يوجد بوجود الإعراب»[126].

---

(120) J Greenberg,(1968) Some Universals of Grammar with particular Reference to the Ordre of Meaningful Elements, MIT Press, Cambridge

(121) A Holmberg, (1991) Pour quoi les langues SVO ne peuvent- elles manifester d'ordre SOV, in grammaire générative et syntaxe comparée, Ed.CNRS.

(122) انظر الدكتور عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية ج 1، ص 105

(123) قال سيبويه «واعلم أن أول أحوال الاسم الابتداء»، الكتاب ج 1، ص 7. انظر أيضاً تعليق ابن يعيش على عبارة سيبويه في شرح المفصل، ج 1، ص 73

(124) انظر الزمخشري، المفصل، ج 1، ص 51 وابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73

(125) انظر ابن جني، الخصائص، ج 1، ص 293- 300 وهامش ص 51 من مفصل الزمخشري، وص 76 من شرحه لابن يعيش

(126) ابن يعيش، شرح المفصل، ج 1، ص 73

وبعبارة أخرى إن اختيار العربية وغيرها من اللغات «وسيط العلامة المحمولة»، وهو معنى الإبانة عن المعاني باختلاف أواخر الكلم، يكون قد صمم نحوُها التركيبي بنيةً قاعديةً ذات رتبة حرة، منها يشتق مباشرة كلُّ التراكيب المحتملة، ولا توصَّل ترتيباً بعينه تتفرّع منه بقاعدة «حرّك الألف» ترتيباً آخر تسمح به؛ لأن هذا العمل يبقى بلغات اختارت «وسيط الرتبة المحفوظة»(127)؛ (أي البيان بحفظ المرتبة كما عبر عنه ابن يعيش)، فصممت لنحوها التركيبي بنية قاعدية ذات رتبة قارة؛ هي الأصل، وما عداها المسموح به متفرِّع عنها بالقاعدة التحويلية المذكورة أعلاه.

مثلُ هذا التناقض ومنه الكثير لا يُحلُّ عن طريق الانتصار للسانيات العربية، كما يفعل التقليدي الحداثي، أو للسانيات العربية القديمة وهو دأب التقليدي التراثي، وإنما يكون بإقامة نظرية لسانية نسبية تتوقع النموذج النحوي المناسب لنمط معين من اللغات البشرية، كما فعلنا في أعمالنا السابقة.

وفي ظل إصرار الكثير على الاستعانة بنحو شومسكي لوصف اللغة العربية لا بأس من إضافة مثال آخر لبيان درجة التعارض بين قواعد النحو التوليدي التحويلي وقواعد النحو السيبويهي، وليكن المثال مما يُعرف باسم «معيار الأدوار المحورية»، أو مبدأ أحادية الوظيفة المصوغ في العبارة (2) التالية:

(2) «كل موضوع لا يقبل غير دور محوريٍّ واحد، وكل دور محوري يُسند إلى موضوع واحد لا غير»(128).

---

(127) للمزيد من التوضيح انظر محمد الأوراغي، (2001)، الوسائط اللغوية 1 أفول اللسانيات الكلية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية

(128) معيار الأدوار المحورية مستعمل في مقابل «Le«θ-crière» كما تحدد معناه أعلاه. راجع ص 72 من كتاب شومسكي نظرية العمل والربط N Chomsky (1981), Théorie du gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991

بتطبيق عيار الأدوار على اللغة العربية وحسب إسناد وظيفة الفاعل بالمعنى المنطقي (أو دور المنفذ باصطلاحات العرب المستصيين بسانيات العـــربيين) إلى الموضوع «عادلٌ»، ووظيفة المفعول بنفس المعنى (أو دور المتقبل) إلى الموضوع «خالداً» في كلتا الجملتين (3) التاليتين:

(3) أ. نَصرَ عادلٌ خالداً.

ب. ناصَرَ عادلٌ خالداً

في حـــين يُجمـــع نحاةُ العربية[129] على أن لكلا الموضوعين في الجمــــة (3.ب) وظيفـــتين بدليل الصيغة الصرفية لفعل «ناصر» لأن «فاعل لاقتسام الفاعلية والمفعولية لفظاً والاشتراك فيهما معنى، وتفاعَل للاشتراك في الفاعلية لفظاً وفيها وفي المفعولية معنى»[130] وبتعبير آخر يكـــلا الموضـــوعين، في الجملـــة (3 ب)، وظيفةٌ نحوية مناسبة لحالته التـــركيبية، ويُـــشارك الآخر في وظيفته بمقتضى صيغة الفعل الصرفية. فكلاهما «مزدوج الوظيفة»، إذ يتبنى الموضوعُ «عادلٌ» وظيفة **الفاعلِ الـــصريحِ** المناسبةَ لحالة الرفع مع وظيفة **المفعول الضمني**، كما يستلم الموضوع «خالداً» وظيفة **المفعول الصريح** المناسبة لحالة النصب ومعها وظيفة **الفاعل الضمني**.[131]

ولا يقبل البحث العلمي الرصين درء مثل هذا التعارض بالانتصار الأعمى لأحد النحويين على طريقة أحد المطبِّقين لنحو شومسكي على اللغة العربية حيث يقول حل تعارض من نوع آخر «هب أن في العربية

---

(129) مـــنهم سيبويه حيث يقول «اعلم أنك إذ قلت فاعَلْتُه فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه». الكتاب، ج 2، ص 278

(130) الرضي، شرح الشافية، ج 1، ص 101

(131) لمزيد من التفصيل نظر مبحث «توزيع مفاهيم الوظيفية أو تجميعها» في كـــتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، 1- أفول اللسانيات الكلية، وكذلك ص 377-387 من نفس الجزء

إسقاطاً إجبارياً كما يفهم من كلام سيبويه. معنى هذا أن هذه اللغة تنفرد وحدها بهذه الخاصية وأن لا مثيل لها بين اللغات الطبيعية، فهي لغة شاذة في هذا الباب، ولا يمكن أن تعيرها النظريةُ اللسانية كبير اهتمام». ولا يصف العربية بالشذوذ إلا رجلٌ ينظر إلى هذه اللغة من خلال الأنجليزية.

إن مدافع الأخطاء، كما يبرز من خلال مثال أحادية الوظيفة أو الازدواج الوظيفي، لا يحصُل إلا في إطار اللسانيات النسبية. من شأن هذه النظرية أن تتوقع لنمط من اللغات كالعربية «وسيط الجذر»، وللنمط المقابل كالأنجليزية «وسيط الجذع» وبما أن هذين الوسيطين اللغويين واقعان على طرفي النقيض انتمى النمطُ اللغويُّ الثالث.

من خصائص الوسيط الأول أن يوفّر للعربية ونحوها من اللغات «معجماً شقيقاً» تنقسم فيه المداخلُ الفعلية إلى ضربين؛ أولهما يضم «الأفعال الإساس»، كالماثل في الجملة (3. أ). ويُناسب هذا الضرب مبدأ أحادية الوظيفة. ويضم ثانيهما «الأفعال الشقائق»، يلائم بعضها، كالماثل في الجملة (3 ب) مبدأ الازدواج الوظيفي بينما وسيط الجذع يوفر لنمط الأنجليزية «معجماً مسبكاً» لا غيرُ، يتميز بانحصار مداخله الفعلية في ضرب الأفعال الإساس المقتضية لمبدأ أُحادية الوظيفة.

ومما تقدم يكون مبدأ الازدواج الوظيفي غير وارد بالنسبة إلى النحو التوليدي التحويلي، لأن مبادئ قواعده مستخلصة من نمط اللغات التركيبية كالأنجليزية ومع ذلك وسّعها شومسكي[132] بغير صنعة ولا تلطف لتشمل نمط اللغات التوليفية كالعربية وإن تميّز معجمها بمداخل فعلية لا تتراءى لنظرية اللسانية التي وضعها شومسكي من أجل اقتناص معرفة بأنحاء اللغات البشرية.

---

(132) نظر مبحث اللغات الشجرية واللغات غير الشجرية في ص 224 من كتابه نظرية العمل والربط

وعليه يمكن القول بكل اطمئنان إن النسق المنطقي لنظرية شومسكي اللسانية مؤهّلٌ لأن يتنبأ بمبادئ وقواعد نحو اللغات التركيبية، كالإنجليزية والفرنسية وغيرهما، لكنه قاصر عن توقع الخصائص البنيوية لنمط اللغات التوليفية كالعربية واليابانية وغيرهما ويلزم بالضرورة عن ذلك إقصاءُ نتائج تطبيقاتها على العربية من أيّ أساس يتخذ منطلقاً لإقامة مناهج تربوية لتعليم اللغة العربية لأصحابها أو لغيرهم الناطقين أصلاً بغيرها.

2.1. الفرضية الكسبية واللسانيات النسبية

تعدُّ الفرضية الكسبية الأطروحة النقيض للفرضية الطبيعية، وهي الأساس الذي تبنى عليه نظرية اللسانيات النسبية، ومرتكز اللسانيات النسبية في مبحثَيْها الرئيسيَّيْن؛ أولهما المتعلّقُ بطبيعة عدة الاكتساب ومكوناتها، وثانيهما المتوجه إلى كيفية اشتغال تلك العدة كما تعكسها منهجيةُ البحث وطريقةُ اكتساب العلم بالموضوعات الخارجية. وسنقتصر القولَ لتوضيح هذه المفاهيم داخل نسقها

وفي البدء ينبغي التذكير بأن عدة الاكتساب المبثوثة في أعضاء الذهن البشري نعتت كنهاً لأيّ شكلٍ من أشكال الملاحظة، وأن أفعالها طريقٌ سالك إلى ماهيتها[133]، وأن إدراك هذه الماهية لا يتأتى بغير نسق منطقي لاقتناص بنية العضو الذهني المكلّف بإنتاج المعارف والعلوم في مختلف المجالات والحقول، وأن بناء أيّ نسق معرفي يستلزم فرضية عملٍ أولية؛ أي لا برهان عليها وليس لها أكثرُ من نقيضٍ واحد، وأن الفرضية الكسبية، باعتبارها نقيضاً للطّبْعيّة، تُلزم العاملِ بها والمنطلق

---

(133) في مسألة التماس الغيب من خلال آثاره يقول ابن سينا: «أثبتنا وجود شيء من جهة ما له عرض ما، ويحتاج أن يتوصل من هذا العارض الذي له إلى أن نحقق ذاته لتعرف ماهيته»، كتاب النفس، ص 5

منها في تحليله لقوى النفس الإنسانية أن يتصوّر عدة الاكتساب المبثوثة في الدماغ البشري كما تُقرِّب منها المفرداتُ الموضوعة في العبارة (4) الموالية.

(4) تصدق عدة الاكتساب على قوىً ذهنية؛ بنيةُ خلاياها خاليةٌ من العلوم الغريزية الأولية، لكنها مهيّأةٌ بيولوجياً لأن تتشكل بنيته ما يحل فيها من العالم الخارجي انتظم على وجه كليٍّ فتحصل لها القدرة على الاستنباط واكتساب العلوم[134].

وتحسن الإشارة هنا إلى أن فرضية العمل المتبناة تصلح قاعدةً لإقامة نظرية لسانية أو معرفية مناسبة، لكنها لا تصلح مطلقاً للبرهنة على صحة الفرضية الضد أو فسادها، وبالتالي فإن تقويم إحدى النظريتين بأصول ضدها لا يحسن ولا يستقيم، وإن كلَّ نقاشٍ علمي بين الطبعيين والكسبيين لا يعدو أن يكون سجالاً كلامياً عديم الجدوى، وإن النتائج المحققة بهذه النظرية أو تلك لأَوْرَدُ المعايير وأنسبها للمفاضلة بينهما

تبنّي الفرضية الكسبية له إفادات مهمة في مجالات كثيرة، فقد زوّدت نظرية المعرفة بقواعد علمية كلية تناولها ابن سينا بالوصف والتحليل في الكثير من أعماله الفلسفية والمنطقية[135]، ومكّنت أيضاً من إقامة منهج «القرناب»[136] الذي يُعتبر التفسير العلمي على اليقين

---

(134) للمزيد من التفصيل حول طبيعة القوى الذهنية وأصنافها ومكانها في الدماغ ووظائفها انظر القسم الأول من كتاب الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم.

(135) انظر كتابه البرهان، ص 14 نجده ينهي توضيح تلك القواعد بقوله «كل صنف من العلم أو الظن المكتسب إذا كان اكتسابه ذهنياً فهو بعلم أو بظن سابق سواء كان بتعلّم من الغير أو باستنباط من النفس»

(136) مصطلح القرناب يصدق على منهج يتركب من قواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط البرهانية. وللمزيد من التفصيل راجع الفصل السادس «منهج اللسانيات النسبية في تحصيل المعرفة اللغوية» في كتاب الأوزاعي، الوسائط اللغوية.

الرياضـــي، كما وفّـــرت لعلوم التربية طريقة القياس بفرعيْه قياس الشبه وقياس العلة[137]، وأخيراً أمدّت نظرية اللسانيات النسبية بتصوُّرٍ واضح للمفهوم من «الملكة اللغوية».

والمقـــصود بوضوح المفهوم من «الملكة اللغوية» أنها ليست من جنس الطبيعيات الإجبارية المتنقلة عبر الأجيال كموّرثات عضوية، كما هـــو حـــال اللغـــات الحيوانـــية[138]، بل هي من جنس الوضعيات بالاختـــيار، المكتسبة بقواعد الاستقراء الاستدلالية وقواعد الاستنباط الـــبرهانية. ما جئنا به عن طبيعة الملكة اللغوية يُطابق إجماع المفكرين العرب قديماً على أن اللغات البشرية ملكاتٌ صناعية كسْبيّة[139] وما كـــان كـــذلك لزمه بالضرورة التنوعُ المتناهي، وما كان متنوعاً لا مندوحة من السماع أو التجربة لتحصيل المعرفة بأصوله. فاتخاذُ هذه الأصـــول مقـــدماتٍ في طريقة برهانية يقوى بها الذهن على استنباط علومٍ كسبيه

كل ما ذكرنا أخيراً من التنوع المتناهي للغات فالسماع الضروري لمعرفة أنماطها يضطرنا إلى التحقق منهما أولاً في المبحثين الآتيين، لكن قـــبل ذلك ينبغي تقديم الملكة اللغوية في عبارة مناسبة للفرضية الكسبية الماضية بتصوُّر هذه الاكتساب كما هي ماثلةٌ في العبارة (4)، وتصوُّر هذه الملكة كما تقرب منها العبارةُ (5) الموالية.

---

(137) انظر وصف هذه الطريقة وتطبيقها في الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم

(138) للوقـــوف على خصائص اللغات الحيوانية وخصائص اللغات البشرية انظر أولاً ابـــن سينا، كتاب النفس، ص 182 وثانيا مبحث «الأفعال الطبيعيه والأفعال الوضعية» في كتاب الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربـــي القديم.

(139) انظـــر ابن خلدون، المقدمة، «فصل في أن اللغة ملكة صناعية»، ص285 والفارابـــي، إحصاء العلوم، ص 170.

(5) الملكة اللغوية في الإنسان قوةُ عضوٍ ذهنيٍّ على التصوُّر بأمثلة الصويتات الخارجية، وعلى إصدارها مركّبةً بنمط من النسب والعلاقات على نحوٍ ممكن.

1.2.1. اللسانيات النسبية وتنميط اللغات

لعل أبرز عنصر في العبارة (5) أعلاه هو إمكانُ تنوُّع اللغات واختلافها، إلا أن هذا الاختلاف ليس منتشراً بغير نهايات، إذ لا مفرَّ من اشتراك لغاتٍ في خصائص بنيوية، ولا بد من وجود مبادئ تُفسِّر تقاسُم لغاتٍ لخصائصَ بنيويةٍ معينة، وتقاسم لغات أخرى خصائص بنيوية مغايرة. وبانعكاس عنصر التنوع المتناهي في اللسانيات التي نقترحها نكون قد شرعنا توجهاً جديداً في البحث اللغوي؛ يتميز بوقوعه بين اللسانيات الكلية، منها نحو شومسكي، وبين اللسانيات الخاصة من ضمنها نحو سيبويه.

ولكي ترقى اللسانياتُ النسبيةُ إلى مستوى النظرية يجب أن يتضمَّن بناؤها المنطقي مفاهيم أوليةً تُقدِرُها على التنبُّؤ بكل الأنماط اللغوية الممكنة. ولكي نتجنب تعميمات اللسانيات النمطية الغربية[140] وما ترتب عنها من مشاكل ما زالت معلقة يتعيَّن إقرانُ تلك المفاهيم الأولية «بخصوص لغوية»؛ وبذلك نتجاوز تنميط اللغات عموماً ومن

(140) البحث النسبي عن أوجه القرابة والتشابه بين اللغات بدأته أوروبا في إطار اللسانيات السلالية (راجع André Joly, La linguistique génétique، Histoire et Théories, PUL 1988, Lille). ثم تطور في إطار اللسانيات النمطية La linguistique Typologique على يد لغويين E Sapir (1921)، L.Bloomfield (1961)، L.Hjelmslev (1963)، R.Jakoson, (1963) ثم ازداد تطوراً مع ظهور النمطية اللسانية La linguistique Typologie مع P Ramat (1976) و(1985)، C.Hagége (1984)، B.Comrie (1981) وغير هؤلاء كثير، وجميع أعمالهم اللسانية لم تُصغ صياغة نظرية

خلال المعالجة المراسية لبعض مكوناتها، كما كان من قبلُ، إلى تنميط نصوصها تنميطاً نظرياً. وبعبارة أخرى من خلال التنميط الفعلي للنصوص الأربعة؛ (النص الصوتي، والنص المعجمي، والنص التحويلي، والنص التركيبي)، التي تكوِّن أيّة لغةٍ بشرية تكون قد غطت كلّ اللغات.

من المفاهيم الأولية التي تبني عليها اللسانياتُ النسبيةُ يهمنا حالياً أن نقدم باختصار **«الوسائطَ اللغوية»**(141) باعتبارها مفاهيم أولية تُقدِر هذه النظرية على التنبؤ بأنماط نصوص كل اللغات. ولنجمع بين الوضوح والإيجاز نذكر الوسيط ومقابليه المسؤولين عن وجود نصٍّ واحدٍ على نمطين اثنين. وليكن ذلك من خلال نص المعجم أولاً وقد لا نحتاج إلى التذكير بافتراض اللسانيات الكلية أن المعجم واحد في كل اللغات، في حين تجده اللسانيات النسبية واقعاً في جميع اللغات على نمطين اثنين.

I **معجم مسيك**؛ يؤسسه وسيطُ الجذع اللغويُّ ومن خصائصه نذكر 1) كونهُ يتوفّرُ على نوع الأفعال الأساس دون نوع الأفعال الاشتقاقي. 2) كون العلاقة بين التمثيلين الدلالي والصوتي تتداخل

---

(141) سبق أن بيّنا أن الوسائط اللغوية عبارة عن شكلين من الاحتمالات المتقابلة على سبيل الثالث المرفوع، وأنها من أوليات النظرية أي منها يتحدد ضمنياً ما يشتق منها وبها يُتوقع مسبقاً كيف يجب أن تتمايز اللغات. وبذلك اختلفت الوسائط اللغوية اختلافاً كلياً عن برمترات شومسكي التي لا تعدو أن تكون فرضيات مساعدة تلحق بالنظرية إذا اشتدت أزمتها من أجل إنقاذها من الانهيار، وهي إحدى تقنيات الملاءمة الاصطلاحية للدفاع عن النظرية وليس لتطوير المعرفة بموضوع. للمزيد من التفصيل والتوضيح انظر الفصل الثالث «برمترات النظرية ووسائط اللغة» في كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية.

المعجمية علاقةً اعتباطية[142]. 3) لا يُقاسم المعجمُ التركيب دور التعبير عن مفاهيم وظيفية. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أكبر من المداخل الفروع المكوّنة لقسم «المعجم المتوقع»[143]. ويترتب عن الخصائص المسرودة خصائص أخرى[144]، بحيث يأتي المعجم المسيك في اللغات الجذعية كالأنجليزية والفرنسية ونحوها الكثير على نمط مميز، لا يجوز خلطه بنده الآتي.

II معجم شقيق؛ يتأسس على وسيط الجذر اللغوي نقيض الوسط السابق، ويختصُّ بمميزات مغايرة لمعجم المسيك منها: 1) جمعه بين نوعيْ الأفعال الأساس مثل (نصر) والأفعال الشقائق (نُصر، ناصر، تناصر، استنصر، انتصر). 2) تكون العلاقة بين التمثيل الدلالي والصوتي لمداخل المعجمية الأصول علاقةً اعتباطية، أما العلاقة بين ديْنكُمْ التمثيين للمداخل الفروع فعلاقةٌ اصطناعية[145]، إذ تُصنَّع

(142) انظر ص 100 من كتاب Cours de linguistique générale F.de Saussure, (1974) تجده ينص على أن العلاقة بين الدال والمدلول علاقة اعتباطية وليست علاقة طبيعية، بمعنى لا شيء في المدلول يجبر الواضع على اختيار تصويتات بعينها وجمعها مقربة بمدلول ما. يستثنى من هذا الأصل العام مفرداتٌ تحاكي تصويتاتُها المعطيةُ أصواتًا فيزيائية. من هذا القبيل لفظة «le bip» في اللغة الفرنسية وألفاظ المواء والخفيف والشيش ونحوها من تسمية الأشياء بأصواتها. انظر ابن جني،«باب في إمساس الألفاظ أشباه المعني» في الخصائص، ج 2، ص 152.

(143) انظر الفصل الخامس «تعالق المعجم النمطية بالوسائط اللغوية» في الأوراغي، الوسائط اللغوية 1- أفول اللسانيات الكلية

(144) مثلاً انعكاس العلاقة الاعتباطية على مقدار المعلومات الواجب توافرها في التمثيل الدلالي لكل مدخل معجمي. انظر المرجع السابق، ص 306

(145) لمزيد من التوضيح حول العلاقة الاصطناعية وما يترتب عنها من خصائص أخرى انظر مبحث «وسيط العلاقة الاعتباطية أو العلاقة الاصطناعية» في الأوراغي، المرجع السابق، ص 303

صيغ صرفية دالة فتُسكب الجذرُ فيها، ويُصبح المدخل المعجمي مركّب الدلالة[146]. 3) اقتسام المعجم والتركيب مهام الإعراب عن «**المفاهيم الوظيفية**»، كأن يتكفّل المعجم بمدخله (ناصَر)، في الجملة (ناصَر معربيٌّ شاميًّا) مثلاً بالإعراب عن«الازدواج الوظيفي»، ولا شيء سواه يبين عن هذا المفهوم الوظيفي كما سبق أن حددناه، في حين يكشف التركيبُ، من خلال إعراب مكونات الجملة السابقة، عن أن للموضوع (معربيٌّ) وظيفةَ الفاعل الصريح ووظيفة المفعول الضمني لأنه المبادر بالفعل، وأن للموضوع (شاميًّا) وظيفةَ المفعول الصريح ووظيفةُ الفاعل الضمني لأنه المستجيب إذ أتى بمثل فعل المبادر. 4) عدد المداخل الأصول التي تشكل قسم «المعجم الواقع» أقل من المداخل الفروع المكوِّنة لقسم «المعجم المتوقع»، لأن المكون الصرفي من الفص النحويي الواقع بين قسمي المعجم الشقيق شبهُ اطرادي، ولذلك توصف اللغات الجذرية كالعربية بكونها لغات اشتقاقيةً. ونفسُ المكون الذي يحتل نفس الموقع في المعجم المسيك يكون شبه ارتجالي؛ فتضطر اللغات الجذعية إلى تقنية الوضع رأساً لتوليد الألفاظ أو القولات[147] وبعبارة أخرى لا تخلو لغةٌ بشرية من فصٍّ صرفي، وهذا المكوِّن ليس كليّاً يستغرق كلَّ اللغات، ولا خاصّاً بلغة دون غيرها. وإنما هو واقعٌ على خطين اثنين استجابة لضرورة قيامه على وسيطين لغويين متغايرين.

(146) للتوسع في المفهوم من الدلالة المركبة انظر «الدلالة اللفظية والصناعية والمعنوية» في ابن جني، الخصائص، ج 3، ص 346.

(147) القولة أصغرُ وحدة صوتية ينحل إليها القول بوصفه صورةً لفظية مطابقة لصورة دلالية تُسمى الكلام المنحل بدوره إلى أصغر وحدة تسمى الكلمة باعتبارها وحدة دلالية مطابقة للقولة. فالقول الموازي للكلام يتركب من قولات تركّب الكلام من كلمات.

I صـــرف وزني: يوظف تقنية الصياغة، فيصبُّ «جذراً رِخْواً» في صـــيغة صرفية، سواء كان جذراً مجرداً أو كان مزيداً من أوله أو وسطه أو آخره، أو من كل هذه المواضع أو من أغلبها. وقد يزيد عـــلى تلك الصيغة سوابق أو لواحق أو هُماك معاً فيكون الناتج «صيغةً صَرْكيبيَّةً». وهذه الصيغة تتألف من جذر مثل (س-أ-ل)، ومـــن صيغة صرفية مثل (تفاعل) زيدت عليها علاماتُ المطابقة المفكـــوكة (يــــ...ون) أو المرصوصة (...ـــت، فكان الخرج صيغةً صرفية-تركيبية (يــتفاعلون) أو (تفاعلت).

وهذه الصيغة الصركيبية يكون المحمول المنتمي إلى مقولة الفعل قد هُــيِّئَ صرفياً لانتقاء الموضوع الذي يُراكبه بواسطة «علاقة الإسناد التــركيبية»[148]، فأتاح إمكان الاستغناء عن مثول موضوعه معه، كما في نحو ﴿عَمَّ يتساءلون﴾.

وكأنَّ المفرده في الصرف الوزني كرةُ ثلج كلما تدحرجت من قمَّـــة الهـــرم حـــيث الجذر ازدادت حجماً إلى أن تستقرَّ في التركيب. وبهذا النمط من الصرف تأخذ العربية، وداخله تُحلَّل صـــرفياً مفـــرداتُ هـــذه اللغة تحليلاً هرمياً، بدءاً من الصيغة الـــصركيبية في قاعـــدة الهرم وانتهاءً بالجذر في قمته. ولعل ما أوردنـــاه هـــنا يعطيـــنا فكرةً مختصرة لكنها واضحة عن نمط الصرف الوزني.

II صـــرف إلصاقي: يقتصر على استعمال تقنية الإلصاق بأن يزيد علـــى «الجذع المرصوص» سابقة أو أكثر ولاحقة أو أكثر، فيكون

(148) المفهوم من علاقة الإسناد التركيبية وعملها في المستويين وتفاصيل أخرى متعلقة بالمطابقة انظرها في الأوراغي، الوسائط اللغوية -1 أفول اللسانيات الكلية

الناتج قولةً تشكلُ خطياً لا هرمياً إلى متوالية من «القبلات»؛ وكلٌّ فيه تمثل أصغر وحدة دالة في القولة[149].

واللغات الجذعية نختبره من جديد بين وسيطيْ الترصيص أو التصريف. الوسط اللغوي الأول يبرز من خلال مبدأ الجوار المسند بالاستقاء الدلالي. بمعنى أن المحمول يكتفي دلالياً لا صرفياً موضوعاته، ويتكفّل الفصُّ التركيبي بإحضارها الضروري وبموقعها وفق الترتيب الموصَّل كما هو الحال في اللغتين الفرنسية والأنجليزية ونحوهما. بينما الوسيط الثاني يوفّر للصرف نسقاً من المطابقة غنياً، بحيث يأتي الانتقاء الصرفي لأحد موضوعات المحمول، فتبطل ضرورةُ مثوله معه في الجملة، كما هو الحال في اللغات الجذرية وفي كل لغة جذعية اختارت وسيط التصريف كالإيطالية فاغتنى نسقُ المطابقة فيها.

والمعطيات التي كشفنا عن بعض وجوهها في فصليْ المعجم والصرف تتكرر في سائر النصوص الباقية؛ وبقدر ما لا تستغني لغة بشرية عن أحد المعجمين الشقيق أو السليك، ولا عن أحد الصرفين الوزني أو الإلصاقي لا تخلو أيضاً من تركيب معطى حيث لا يخرج فصُّ التركيب في أية لغة عن أحد الاحتمالين:

إما أن تكون بنيته القاعديةُ ذات رتبة قارّة، كما هي في لغات اختارت وسيط الرتبة المحفوظة مثل الأنجليزية وكل لغة أثبتت رتبةً معيَّنةً فاضطرت لاشتقاق رتبة فرعية إلى قاعدة التحريك «انقل الألف»

وإما أن تكون بنيته القاعدية ذات رتبة حرَّة، كما هي في لغات اختارت وسيط العلامة المحمولة كالعربية ونحوها اليابانية واللاتينية، حيث يؤلّف الفصُّ التركيبيُّ لهذه اللغات، بعلاقاته الدلالية مكوناتٍ غير مرتبة في بنية قاعدية مجردة، منها تشتق مباشرةً بأصول تداولية أيَّ

(149) راجع ص 580 من كتاب الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 2

ترتيب، فاستغنت هذه النمط اللغوي عن قاعدة التحريك، وبالتالي عن مفهوم التحويل[150].

وبذا استُصبح دورُ اللسانيات النسبية في تنميط النمائط البشرية وفي صياغة النموذج النحوي الموافق، وبذا صحّ أنه لا تُبنى مناهج تربوية ناجحة لتعليم لغة معيّنة قبل معرفة نمطها، وأن نمط أيّة لغة موزعٌ على قصوصها الأربعة أمكن عندئذ معرفةُ كيف تتفاعلُ هذه النظرية اللسانية مع العلوم التربوية من أجل وضع برنامج تربوي لتعليم لغة معينة كالعربية.

2.2.1. قصوص العربية وطرائق اكتسابها

لسنا نصف هنا من جديد الخصائص النمطية التي تميز قصوص اللغة العربية[151]، وإنما سنحاول أن نجيب عن السؤال: بأيّ فرع من منهج القرناب المتكون من قواعد استقرائية وأخرى استنباطية يُكتسب محتوى قصٍّ بعينه. ويُفترض في الجواب عن هذا السؤال أن يُقدّم مقترحاً يستضيء به المبرمجُ عند وضع مناهجه اللغوي، والمدرّس خلال تنفيذه لذلك المنهاج

ولسنا نضيف جديداً إذا صرّحنا بأنه لا يستقيم قطعاً عدمُ إدراج قصٍّ لغوي في المنهاج التربوي، أو إدراجهُ في غير مرحلته من عملية التنشئة

---

(150) للتوسع في ما أوردناه انظر الأوراغي، الوسائط اللغوية، ج 1 و ج 2

(151) للوقوف على الخصائص النمطية لقصوص اللغة العربية راجع الأوراغي (1999)، الخصوصيات النمطية وبدائلها المنهجية، ضمن حوليات الجامعة الإسلامية بالنيجر العدد الخامس، ص 119-135، و الأوراغي (2000)، نحو العربية التوليفي، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد الثالث عشر، ص 53-67 والأوراغي (2000)، النمطي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر، ص 93 117 والأوراغي (2001)، قصوص العربية وقوالب نحوها، ضمن التاريخ العربي، العدد السابع عشر، ص 41-58 والأوراغي (2001)، الوسائط اللغوية 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان الرباط.

والتكوين. ولنبدأ بالفص الصوتي لنجده متشعباً إلى مكوّن نطقي يُعنى بالنطائق النطية التي تُشكّل الأساس القاعدي لتوليد عدد نوعيّ من القولات أو الألفاظ المفردة، وإلى مكون تصنّي يُعنى بقواعد التأليف المدرّج

وإذا علمنا أن كلّ نطيقة تتحدد نسقياً بقيمتها الصوتية في مقابل شبيهها ونقيضها، وبوظيفة التمايز الدلالي بين مفردين تعيّن اعتبارُ هاتين الخاصيتين خلال البرمجة. وإذا علمنا أيضاً ألاّ سبيل لاكتساب الأساس الصوتي لأية لغة سوى التلقي المباشر أو السماع والتجربة وجب على المربي أن يُبرمج للتنشئة على كل النطائق المستعملة في لغة كالعربية، لأن فرع الاستنباط لا يفيد البتّة في كتساب هذا الفصّ. كما يجب أن تستجيب البرمجة لقيود تربوية وشروط نسقية من الضربين الأول والثاني نذكر ما يلي بذاك التوالي:

تبعاً لوتيرة النمو العضوي في السنوات الأولى من عمر الطفل يتعين التخطيط لتعليم محتوى الفص الصوتي في الأطوار الأولى من التعليم النظامي. لأنه في هذا السن المبكر لا يزال جهاز التصويت البشري طريّ الأعضاء قابلاً لصياغة وتشكيل الأحياز في مختلف حجرات الرنين منه.

أن يرتكز تعليم النطائق النطية للغة المعينة على الجمع بين المشافهة والوصف، إذ الوصف وحده غير نافع في تعليم الأساس الصوتي للغات لأن الطفل قد يحفظ عن ظهر قلب العبارة الآتية التي تصف عملية إنتاج نطيقة الهمزة مثلاً: «إنها تحدث عن حفز قويّ من الحجاب وعضل الصدر لهواء كثير، ومن مقاومة الطّرجهالي الحاصر زماناً قليلاً لحفز الهواء ثم اندفاعه إلى الانقلاع بالعضل الفاتحة وضغط الهواء معاً»[152]، لكنه لا يستطيع من خلال هذا الوصف أن يُشكّل حيّز المعني، ولا يقدر على التلفظ بالنطيقة المتولّدة منه. بخلاف لو

(152) ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، ص 72

سمعها من المدرس مشافهةً وهي مركبة مع غيرها في مواضع مختلفة بالشروط النسقية التالية:

نقسّم نطائق اللغة منتظمةً في مجموعات بواسطة وظيفة التعبير الدلالي وعلاقتَيْ المخالفة والمجانسة نُطقاً في درس التهجيه أو رسماً في درس الكتابة. ففي درس التهجيه نربط بعلاقة المخالفة «ج» الصُّوَيْتات النووية، وهو جَرْسٌ بسيطٌ يتحقق بنسبة جهر معين، ويقوم بدور التمييز الخارجي كصويت النفث الناتج عن وضع أسلة اللسان بين القواطع العليا والسفلى، وهو غيرُ صويت الصفير المتولد عن إلصاق القواطع السفلى بالعليا. ثم نربط بعلاقة المجانسة نطائق يسري في جميعها نفسُ الصُّوَيْت النووي فتجانست من جهته، لكنها تغايرت بصُوَيْتات هامشية كالجهر والشدة والتفخيم ومقابلاتها الهمس والرخاوة والترقيق[153]، ويكون لها جميعاً دورُ التمييز الداخلي.

---

(153) سبق أن حددت التقابل الثنائي بين الصويتات الهامشية، كالجهر الحادث بخفقة النفس لوترين فيهتزان في الحنجرة ويتولد عن ذبذبتهما جرسٌ مرتفع قوي يُدرك بحاسة السمع عند التلفظ بتصويته (ع) ونحوها. وفي المقابل يحدث الهمس أي الجرس المنخفض الضعيف عن مرور النفس في مجراه من غير أن يصطدم بالوترين، فيكون مثل الجرس المسموع عند إصدار (هـ) ونحوها. أما الشدة فصفة تعرّفها المصاحبة للانفجار الناجم عن انعتاق مباغت لمقدار من النفس المحبوس حبساً تاماً خلف موضع إصدار جرس الشدة، كالمسموع عند التلفظ بمثل (ق). وإذا اندفع النفس محتكاً بمعبره الضيق نسبياً وجرى الصوت معه، تولد جرسٌ رخوٌ هو المسموع حين التلفظ بمثل (ث). ومن الممكن إقامة تقابل آخر يرتكز على حجرة الرنين، لأن إطلاق أيّ صُوَيْت نووي من حيّزه يخضع لأحد أمرين: إما أن يكون ترديده في حجرة مقعرة يحدها سقفُ الحنك وإطباق اللسان عليه برفع مؤخره نحو اللهاة ومد أسلته إلى اللثة، فيحدث تجويفُ هذه الحجرة جرسَ التفخيم المسموع مع صفير (ص)، ومع نفث (ظ). وإما أن يكون الترديد في حجرة رنين مسطحة، فينشأ جرسُ الترقيق المسموع مع صفير (س)، ونفث (ذ). ولمزيد من التوضيح انظر الأوزاعي، (2000) السعي في الأساس الصوتي للعربية، ضمن مجلة التاريخ العربي، العدد السادس عشر

وبتحكم العلاقتين تحصل كلُّ نطيقة أو تصويتة[154] في العربية وفي أيةِ لغة بشرية أخرى على قيمة صوتية، بواسطتها تباشر وظيفة التعابير الدلالي، وتكون تلك القيمةُ الصوتية مركبةً مما يلي:

I **صُوَيْتٍ نووي**: يُمثّل أولاً جهةً خلافية بين مجموعاتٍ من النطائق، كمجموعتَيْ الصفير والنفث في المثال (6) الآتي، به تُناطُ وظيفةُ التعابير الدلالي، ويُمثّل ثانياً جهةً وفاقية بين نطائق تنتمي إلى مجموعة واحدة، كمجموعة النفث أو الصفير من نفس المثال.

II **صُوَيْتات هامشية** تُمثّل جهةً خلافية بين نطائق تنتمي إلى نفس المجموعة، بأحدها لا بالصُّوَيْت النووي تُعلَّقُ وظيفةُ التعابير الدلالي، كما يظهر من «المفردات المتشاكلة» في (6 أ) و(6 ب). وكل ما سقناه حول شرط النسقية في درس السمع يمكن صوغه دفعة واحدة كما يلي

(6) i. صفير + ترقيق + جهر ← /ز/ ← زَيْفٌ
صفير + ترقيق + همس ← /س/ ← سَيْفٌ
صفير + تفخيم + همس ← /ص/ ← صَيْفٌ.
≠
ii. نفث + ترقيق + همس ← /ث/ ← ثِيلٌ
نفث + ترقيق + جهر ← /ذ/ ← ذيل.
نفث + تفخيم + همس ← /ظ/ ← ظيل

(154) أشرنا في أعمال سابقة، (الأوراغي 1990 و2001) إلى أن لفظ التصويتة مأخوذ عن الفارابي (كتاب الحروف ص 136)، وله نستعمل حالياً مصطلح الطبيعة المقابل العربي للمصطلح الأجنبي Phonème نحدد مقابل البدائل Variantes في الفصلين الأول والثاني من كتاب تروبتسكوي Troubetzkoy, (1939). Principes de Phonologie, Ed.Klincksieck, Paris 1976.

تبيّن أن شرط السقية في درس السماع يتحقق من خلال ثنائيات من المفردات المشاكلة. وهي عبارة عن مداخل معجمية؛ مقولتها واحدةٌ ومعناها مختلف وجناسُها القولي أو الصوتي ناقصٌ. يتعاقب على نفس الموضع منها إما «نطائق متجانسة»؛ وهي التي يسري في جميعها صُوَيْتٌ نوويٌّ واحدٌ (7أ). وإما «نطائق متشابهة»؛ وهي التي تقاربت أجراسُها لانتماء أحيازها إلى نفس المنطقة من جهاز التصويت، كالحلقيات (7 ب) واللهويات (7 ج) ونحوها الثنويات والشفويات وهلم جرا.

(7) أ دَمٌ الفمِ ثُمَّ صاحبُه   تَدارَسوا قليلاً وتَضارَسوا طويلاً
رَجُلٌ ظريفٌ دَمْعُه دريفٌ   صاد في الصيف وسَادَ بالسيف.
ب أرْضٌ ليس لها عَرْضٌ .   حرَقَ حطَباً وهرَقَ ماءً
حشراتٌ تَقُومُ بالْعشرات تَحُومُ.   هامَ بها وحام حَولها
ج قَـلَّ الْمَالُ وكَلَّ الْبَصَرُ .   خاتمُ الْقوْل كاتمُ السرِّ.

لعله اتضح شرط السقية في درس السماع، وبان دورُه أولاً في تـربية حاسة السمع على إدراك الصُّوَيْت الفارق في كل تصويتة، وقد أنيطت به وظيفة التغاير الدلالي بين المفردات المتشاكلة. وثانياً في تـدريب جهاز التصويت على تحريك أعضاء بعينها من أجل تـشكيل أحيازٍ محددة في مناطق مخصوصة، وعندئذٍ يكون المتعلم النـاطق بالعـربية أو بغيرهـا قـد اكتسب القدرة على إصدار التصويتات النطقية الموظفة في هذه اللغة.
نفسُ الشرط يمكن استعماله في درس الكتابة باعتباره نشاطاً تربوياً ينمي حاسة البصر على إدراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم، ويُكـسب المـتعلم مهـارةً حركيةً على رسمها السليم. إذ يمكن

توظيف علاقتيْ المجانسة والمخالفة لتجميع الأحرف المتحدة شكلاً المختلفة نقطاً، أو الأحرف المتشابهة رسماً. ولا بأس من الإشارة هنا إلى أن معيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندسي للحرف، ولا يلتفت إلى الخصائص الصوتية المقترنة به كما كان الحال في درس السماع. لأن المهارة اللغوية المستهدفة في كلا الدرسين مختلفةٌ تمام الاختلاف.

ومزايا التجميع المنسق في درس الكتابة كثيرة. يكفي أن نذكر أولاً الاقتصاد في الوقت وفي الجهد؛ لأنه بمعرفة رسم شكلٍ واحد تُتعلَّم أحرفٌ عدة يفرق بينها النقط. ثانياً تنمية إحساسِ المتعلم بالتوظيف السريع للمكتسب؛ فبإدراج الأحرف (بيتث) في الدرس الأول يشعر المتعلم خلال «تدريب ألفْ»، بالاستطاعة على تكوين مفردات من قبيل (بَنْتْ، بِنْتٌ، ثَبَتَ، ثَبِتَ، بَثٌ، تَبٌ، ثَبٌ، بَيْنَ...). ويحصل له نفس الشيء في «تدريب اقرأ»، فلا يصعب عليه قراءةُ تراكيب مثل (ثَبَتَ نابتٌ ثابتاً بَيْنَ نبات بَنَتِ بِنْتٌ ثبيتٌ بباب بيْتنا). وبضم مكتسب كل درس في الكتابة إلى الذي يليه تُتعلَّم هذه المهارة في بضع دروس كما دلت التجربة.

وعلى النهج الموصوف يستمرُّ تعليم ما بقي من النطائق والحروف في الفص الصوتي للعربية أو غيرها من اللغات البشرية. وقد تبيَّن ألاَّ سبيل إلى اكتساب محتوى هذا الفص سوى الاستقراء التام مشافهةً أو سماعاً في درس السماع الهادف إلى ترويض جهاز التصويت، ومعاينةً أو تقييداً في درس الكتابة الهادف أيضاً إلى ترويض اليد على إجادة الرسم والعين على حسن الربط بين الحرف وكيفية نطقه.

ننتقل إلى فضل التحويل ولنبدأ أولاً بتحديد محتواه فموضعه في بنية النحو وأخيراً طريقة اكتسابه. وقد سبق في الكثير من أعمالنا التي أشرنا إليها أن فضل التحويل كما سميناه أخيراً يتألف من مكونين اثنين:

مكون اشتقاقي يُعنى بالقواعد الدلالية التي تسمح باشتقاق بعض الكلم من بعض أو لا تسمح. على سبيل التمثيل كل فعل متعد غير علاجي لا يُشتق منه فعلُ المطاوعة. ويُشتق فعل المغالبة ففعلُ المشاركة من كل فعل متعدٍّ افتراقي. وكلُّ فعلٍ قاصرٍ لا يُبنى للمجهول ولا يشتق منه صفة المفعول، وكذلك الفعل الناقص وكل فعل لازم لا يشتق منه فعلُ الطلب، وإذا انبنى بصيغة «استفعل» أفاد غير الطلب قطعاً.

مكون صرفي يُعنى بقواعد بناء قوالب مداخل الفروع بعد هدم أبنية أصولها، ولا يلتفت مطلقاً إلى دلالاتها؛ بمعنى أن المكون الصرفي يجري نفس القاعـدة على كل ماله نفسُ البنية القولية مثلاً قاعدة «قلب حرف العلة المتحرِّك في الفعل الأجوف إلى مثل حركة ما قبله» صرفيةٌ؛ تُجرى آلياً على مثل «باع ← بيع، مات ← ميت، كان ← كين». وإنما يتدخل المكون الاشتقاقي لإبطال «ميت» و«كين» بقاعدة دلالية تمنع أن يُبْنى للمجهول فعلٌ قاصرٌ «ميت» أو ناقصٌ «كين»، وتمنع أن تُشتقَّ منهما صفةُ المفعول[155] وعليه لا يعني إعمالُ **علاقة المراقبة** التي تجمع مُكوِّنيِّ الاشتقاق والتصريف في فضل لغوي واحد

الفضل التحويلي، باعتبار محتواه ووظيفته، يجب أن يقع داخل المعجم بين مداخله الأصول؛ (وهي التي لا تتفرَّع من غيرها

(155) راجع مفهوم الخرق الموضعي في الفصل السابع من كتاب الأوزاعي، الوسائط اللغوية، ج 2

وتسري في فروعها، ويكون اكتساب مبناها ومعناها بالتلقي المباشر استقراءً وتجربةً، وتؤلف بمجمعها قسم المعجم الواقع)، ومداخله الفروع؛ (وهي التي تؤخذ من أصول سابقة عليها، فيجري في مبناها أحرفٌ ومعنى غيرها، تُكتسب استنباطاً وتؤلف بمجمعها قسم المعجم المتوقع).

أما طريقة اكتساب محتوى النص التحويلي فمركّبة من فرع التجربة أو التلقي المباشر لقواعده الإجرائية؛ بمعنى أن قواعد الاشتقاق أو التصريف لا تُستنبط بطريقة برهانية من «علوم أولية طبْعية أو كسْبية»، وإنما تُنتزع كلٌ واحدةٍ من «الملاحظة المراسة» معطىً جزئيٌ، وتتحوّل إلى قاعدة عامة بفضل أصل معرفي صاغه ابن سينا بقوله:

(8) (أ) الجزئي إذا علم وجود حكم عليه كان ذلك ظناً بالقوة في جزئي آخر أنه كذلك إذا كان يشاركه في معنى.

(ب) والجزئي إذا عُلم وجودُ حكم عليه بالإيجاب أو السلب كان ذلك ظناً بالقوة بالكلي الذي فوقه[156]

ويتأكّد عمومُ تلك القاعدة بالفحصُ المراسي. وحينئذٍ يتحول ذاك المعطى الجزئي داخل فرع الاستنباط إلى مثال ينسج النظير على منواله؛ بنفس القاعدة المجردة منه تُصاغ صياغته جزئياتٌ غيرُ محصورةٍ.

وللإمعان في تقريب العبارة بالمثال الموضّح نستطيع أن نقول إن أيَّ متعلم سبق إلى سمعه «فرّ بخّارٌ حيثُ لا يفرُّ أقرانُه، فما شذّ شبكةً ولن يشذّه أبداً» انتزع من هذا المسموع الافتراضي قاعدةً صرفية يصفها النسابي بقوله.

---

(156) ابن سينا، البرهان، ص 15

(9) فعل المضعَّف[157] تُكسرُ عينُ مضارعه إذا كان فعلاً لازماً، وتُضمُّ إذا كان متعدياً.

ويتأكد عموم هذه القاعدة الصرفية بتصاعد الأصل المعرفي(8)، وملاحظتها المتجدِّدة في شاهد آخر من قبيل«ما ضلَّ منْ دلّهُ العقلُ، ويضلُّ منْ تدُلُّهُ الحسُّ». وبذلك يكون المتعلّم قد انتقل إلى طورٍ يتميز باتخاذه «فرَّ»، و«شدَّ» مثالين، يسمح على منوالهما بتطبيق القاعدة الصرفية (9). فلا يُخطئ في «تدريب حوِّلْ» إذا أُعطي أن كل فعل في المجموعة التالية (10) يشارك «شدَّ» في صيغة «فعل» وفي «التعدية».

(10) أمَّ، بتَّ، بثَّ، بحَّ، برَّ، بسَّ، جرَّ، جزَّ، جسَّ، جزَّ، حجَّ، حدَّ، حزَّ، حسَّ، حثَّ، حصَّ، حطَّ، حتَّ خلَّ، خصَّ، خطَّ، دسَّ، دعَّ، دقَّ، دكَّ، دلَّ، ردَّ، رشَّ، رصَّ، رمَّ، رجَّ، رزَّ، سَتَّ، سدَّ، سرَّ، سكَّ، سلَّ، سمَّ، سنَّ، شمَّ، شجَّ، شدَّ، شلَّ، شقَّ، شنَّ، صبَّ، صدَّ، صرَّ، صفَّ، صكَّ، صرَّ، صمَّ، طحَّ، طنَّ، عبَّ، عدَّ، عصَّ، علَّ، عمَّ، عرَّ، عَشَّ، عضَّ، فتَّ، فصَّ، فضَّ.

اجتماعُ هذه الخصائص؛ فعْلٌ مضعَّفٌ متعدِّي بوزان «فعل» في كلّ فعلٍ من أفعال المجموعة (10)، كوَّن لها مفسِّراً عليّاً يُبرِّرُ ضمّ فاء هذا الضرب من الأفعال في المضارع. وباستضمار هذا المفسِّر يستطيع المتعلم أن يُحوِّل أيَّ فعلٍ من أفعال المجموعة السابقة أو غيره من الماضي إلى المضارع ولا يُخطئ أبداً

(157) مصطلح المضعَّف نخصه بالفعل الثلاثي الذي عينه ولامه حرف واحد، فيختص مضاعف للفعل الرباعي الذي تتكرر فاؤه في لامه الأولى وعينُه في لامه الثانية، في مثل خصْخص وزلزل وخلخل وحصْحص.

وبحلول اللـــزوم محلَّ التعدية يكون للماضي المضعَّف بوزان فعَل تصرُّفٌ آخرُ في المضارع إذ تُكسر فاءُ كلِّ فعل في المجموعة (11) لاشتراك الجميع في نفس الخصائص. وباستضمارها من لدن المتعلِّم يُصرِّفها بكل على منوال «فرَّ/يفِرُّ»

(11) أنَّ، بـــصَّ، تـــبَّ، ثمَّ، جدَّ، جفَّ، حلَّ، جنَّ، خطَّ، حنَّ، حرَّ، خَسَّ، خفَّ، خفَّ، ذَبَّ، درَّ، دفَّ، دَفَّ، رثَّ، رَفَّ، رَقَّ، رَكَّ، رَنَّ، رلَّ، رنَّ، ســدَّ، شبَّ، شتَّ، شحَّ، شَذَّ، شرَّ، شعَّ، شفَّ، صَـــخَّ، صحَّ، صلَّ، صرَّ، عجَّ، عزَّ، عفَّ، عَلَّ، غرَّ، عبَّ، عثَّ، عصَّ، عمَّ، قرَّ، قلَّ، كلَّ، نَدَّ، نمَّ، هجَّ، هفَّ...

وقد يأتي استعمال أفعال بخلاف ما تقتضيه القاعدةُ الصرفية (9)؛ كـــأن يُحـــوَّل اللازم على منوال المتعدي في مثل «مَرَّ/ يَمُرُّ، هبَّ/ يهُـــبُّ، شـــكَّ/ يشُكُّ»، وبالعكس في نحو «طَـــبَّ / يطِـــبُّ، كَنَّ/ يكِنُّ، كَمَّ/ يكِمُّ» وعندئذ يُمثِّل «الإبطال المتبادل»؛ بحيث يُعلِّقُ الاســـتعمالُ القاعـــدة بالنـــسبة إلى مجموعة محصورة من الأفعال الـــشوارد، وتُبطل القاعدةُ اتخاذ أيِّ فعلٍ شاردٍ من تلك المجموعة مثالاً يُنسج على منواله. أصل «الإبطال المتبادل» يمكن صوغه من جديد بالعبارة (12) الآتية.

(12) إذا تعـــارض استعمالٌ خاصٌ وقاعدةٌ نسقيةٌ في موضع معيَّنٍ علَّق الاســـتعمالُ تطبيـــق القاعدة، وألغت القاعدة تقعيدَ الاستعمال الخاص.

ونختـــتم هـــذا الوصف الموجز للطريقة التي ينتهجها المتعلم خلال اكتسابه لقواعد المكون الصرفي من الفص التحويلي أو لقواعد أيِّ فصٍّ آخـــر بذكر خطوات ذلك الاكتساب مختصرةً كما يلي: أ) الملاحظة المرســـة لمعطـــى لغـــوي. ب) تجريد المفسِّر العلي القابل لأن يتحول

بالأصل المعرفي (8) إلى قاعدة عامة ج) تأكيدُ عموم القاعدة بشواهد أخرى. د) تطبيق القاعدة المجردة من المعطى على نظائره الكثيرة هـ) رفعُ التعارض المحتمل بين القاعدة والاستعمال بأصل الإبطال المتبادل (12)

خاتمة

لا شكَّ في أنّ تعليم اللغة صار في وقتنا الراهن يشكل حقلاً معرفياً متعدِّد التخصصات، إذ لم يعد بناءُ المنهاج اللغوي وتأهيلُ المدرِّس من مهامِّ شخصٍ ذي تكوين علمي رفيع في تخصُّصٍ بعينه، بل صار ذلك ميداناً تتعاون علومٌ متكاملة. أولها اللسانياتُ بصفتها علوماً متشعِّبةً تتَّخذ من اللغة موضوعاً للدراسة من أجل وصف بنيتها وصفاً علمياً، أو وصف علاقتها مع غيرها، سواءٌ كان هذا الغيرُ ذهناً بشرياً أو قيماً حضاريةً أو كوناً طبيعياً. وثانيها التربويات باعتبارها علوماً تأسس في تخطيط أساليب التعليم والتكوين والتنشئة موضوعاً للبحث. وثالثها التقانيات التربوية بوصفها وسائل تعليميةً تُساعد على تحقيق الأهداف المدرسية. وإنّ الاشتغال الحالي بتعليم العربية بغير واحد من التخصصات الثلاثة ليعتبر إخراجاً لهذه اللغة من عصرها وعودةً بتعليمها إلى عهوده التقليدية.

فمع الطفرة التي عرفتها اللسانياتُ العربية الحديثة زال كلُّ مبرِّرٍ للتمسُّك الحرفي بتوسيل وصف السلف للعربية إلى تعليم قواعدها. لا لأنَّ وصفهم مختلٌّ، كما تزعم اللسانياتُ العربيةُ المعرَّبةُ التي قامت على تعميم خصائص الإنجليزية على سائر اللغات، بل لأنَّ ما في وصف السلف من صوابٍ متضمَّنٌ بالضرورة المنطقية في نحو العربية التوليدي المقترح لهذه اللغة، وما فيه من خطأ مبرهنٌ على اختلاله من داخل نظرية اللسانيات النسبية التي قامت للمحافظة على نمطية العربية وسواها من اللغات البشرية.

بالانطلاق من النتائج المتوصَّلِ إليها في البحث اللساني المعاصر يتبيَّنُ بوضوح كيف يمكن إحكامُ بنية المنهاج اللغوي فيكون له التفاعلُ الجيدُ مع سائر مكونات النسق التعليمي، ويُحقِّقُ النتائج المرجوة من وضعه. كما تنكشف أوردُ القرارات التربوية وأنسبُها لتحقيق الأهداف المدرسية من تعليم العربية، ويتحدَّدُ بدقَّة المفهوم من المهارة اللغوية، والمحتوى المعرفي لكلِّ مهارةٍ بالقياس إلى غيرها، وبأيِّ النصوص اللغوية يكون استحصال المهارات المركزية أو التكميلية. وكيف يجب تربوياً أن تكون العلاقة بين المدرِّس وثقافة اللغة تمثُّلاً وفعلاً، وبينه وبين اللغة استعمالاً ووصفاً. وكيف يكون تعاونُ المتدخلين لجعل تعليم اللغة الذي يجري داخل الفصل قريباً من الاكتساب الطبيعي، كما يتم في المجتمع، وما التوفيق إلا من الله عز وجل.



المصادر بالعربية وبغيرها من اللغات

أبو علي الفارسي، أقسام الأخبار، ضمن مجلة المورد، المجلد 7، العدد 3 لعام 1978.

- أحمد الطرابلسي، حركة التأليف عند العرب، مكتبة الصبح، دمشق 392هـ،1972.

إسحاق أمين، أساسية طريقة التدريس والتربية العملية، منشورات الإيسيسكو، 1418هـ.

- ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 1407هـ
- ابن جني، الخصائص، دار الكتب، القاهرة، 1371هـ
- ابن جني، سر صناعة الإعراب، البابي الحلبي، القاهرة، 1384هـ
- ابن خلدون، المقدمة، بولاق، القاهرة 1274هـ.
- ابن سينا، كتاب النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1395هـ.
- ابن سينا، البرهان، دار النهضة المصرية، القاهرة 1966.
- ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، دار الفكر، دمشق، 1403هـ
- ابن سينا، الإشارات والتنبيهات، دار المعارف، القاهرة، 1971
- ابن عصفور، شرح جمل الزجاجي، بدون ناشر ولا تاريخ أو مكان النشر

ابن الأثير الجزري، جامع الأصول في أحاديث الرسول، دار الفكر، بيروت، 1403هـ.

- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، المكتبة التجارية، القاهرة بدون تاريخ.
- ابن الحاجب، الشافية في التصريف، دار الكتب العلمية، بيروت، 1403هـ
ابن السراج، الأصول في النحو، مطبعة سلمان الأعظمي، بغداد، 1394هـ
ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة، دار الاعتصام، القاهرة، 1394هـ.
ابن هشام، مغني اللبيب، دار الفكر، دمشق، 1384هـ.
ابن يعيش، شرح المفصل، مكتبة المتنبي، القاهرة
ابن يعيش، شرح الملوكي في التصريف، المكتبة العربية، حلب، 1394هـ
- تمام حسان، البيان في روائع القرآن، عالم الكتب، القاهرة، 1394هـ 2000
رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1410هـ.
- سيبويه، الكتاب، بولاق القاهرة 1316هـ.
علي السيد، التقنيات التربوية، منشورات الإيسيسكو 1411هـ.
الأنباري، الإعراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة، دار الفكر دمشق، بدون تاريخ.
- الأنباري، الإنصاف، مطبعة السعادة، القاهرة، 1380هـ.
الأوزاعي، اكتساب اللغة في الفكر العربي القديم، دار الكلام، الرباط، 1990
- الأوزاعي، الوسائط اللغوية، 1 أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان، الرباط، 2000.

- الأوراغـــي، الوســـائط اللغـــوية، 2- اللسانيات النسبية والأنحاء النمطية، دار الأمان، الرباط، 2000.
- الأوراغـــي، التعدد اللغوي وانعكاساته على النسيج الاجتماعي، كلية الآداب جامعة محمد الخامس أكدال، الرباط، 2002.
- الأوراغي، لسان حضارة القرآن، قيد الطبع.
- الأوراغي، نظرية اللسانيات النسبية، دواعي النشأة، قيد الطبع.
- البخاري، الصحيح، دار الطباعة العامرة باستنبول، بدون تاريخ.
- الجرجاني، أسرار البلاغة، وزارة المعارف، إستانبول، 1954.
- الجرجاني، دلائل الإعجاز، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1404هـ.
- الجـــويني، الإرشاد إلى أصول الاعتقاد، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1369هـ.
- الخليل، كتاب العين، دار ومكتبة الهلال.
- الزجاجـــي، اشتقاق أسماء الله الحسنى، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1406هـ.
- الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، دار النفائس، بيروت، 1399هـ.
- الزركـــشي، البرهان في علوم القرآن، البابـــي الحلبـــي، القاهرة، 1391هـ.
- الـــزملكاني، البرهان الكاشف عن إعجاز القرآن، مطبعة العاني، بغداد، 1394هـ.
- السكاكي، مفتاح العلوم، البابـــي الحلبـــي، القاهرة، 1356هـ.
- السيوطي، الأشباه والنظائر، مجمع اللغة العربية، دمشق، 1406هـ.
- السيوطي، الاقتراح، المحقق، القاهرة، 1396هـ.
- الـــسيوطي، همـــع الهوامـــع في شرح جمع الجوامع، دار البحوث العلمية، الكويت 1400هـ.

- العلوي اليمني، الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، مؤسسة النصر، القاهرة، 1332هـ.
- الغزالي، المعارف العقلية، دار الفكر، دمشق، 1383هـ.
- الفارسي، تنقيح المناظر لذوي الأبصار والبصائر، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1404هـ.
- الفاسي الفهري، البناء الموازي، توبقال، الدار البيضاء، 1986.
- القاضي عبد الجبار، المغني في أبواب التوحيد والعدل، وزارة المعارف، القاهرة، 1380هـ.
- المبرد، المقتضب، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، 1386هـ.
- المعتوق أحمد محمد، الحصيلة اللغوية، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، 1417هـ.
- الناقة محمود كامل، طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات الإيسيسكو، 1424هـ.
- وفاء البيه، أطلس أصوات اللغة العربية، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1994.
- J.L. Austin 1962, Quand dire, c'est faire, Seuil, Paris, 1970.
- E. Bach/R.T. Harmas (1968), Universals in linguitics theory, Holt, Renehard and Winston, New York.
- N. Chomsky (1975), réflexions sur le langage, F. MASPERO, Paris, 1977.
- N. Chomsky (1981), Théorie du Gouvernement et du liage, Seuil, Paris 1991.
- N. Chomsky (1982), La nouvelle syntaxe, Seuil, Paris 1987.
- N. Chomsky (1995), The Minimalist Program, Massachusetts Institute of Technology.

- Eve V. Clark (1994), The Lexicon in Acquisition, Cambrdge, University Press.
- J. GUERON et J.Yves POLLOK, (1991), grammaire générative et syntaxe comparée, CNRS, Paris.
- L. Hjelmslev, (1966) prolégomènes à une théorie du langage, Minuit Paris 1971.
- Jacques FrAneau (1964), La pensée scientifique, Labor Bruxelles.
- JOHN R. SEARLE (1969), LES ACTES DE Hutchinson and Waters (1987), English for specific surposes, Cambridge University Press.
- Jean-Marc Mangiante (2004), Le Français Sur Objectif Spécifique; De L'analyse des Besoins A L'élaboration D'un Cours, Ed. Hachette.
- Jean-Pierre Desclés (1990), Langages applicatifs Langues naturelles et cognition, HERMES, Paris.
- Jerrold Katz Payot (1966), la Philosophie du Langage, Paris, 1971.
- A. Martinet, éléments de linguistique générale, Armant Colin, Paris, 1960.
- Moshé Starets (2008), Principes linguistiques en pédagogie des langues. Un traité de linguistique appliquée, les Presses De L'université Laval, Canada.
- M.Piattell-Palmarini, Théories du langage Théories de L'apprentissage, Seuil Paris, 1979.
- K.R.Popper (1935), La logique de la découverte scientifique, Payot Paris (1978).
- Pierre Jaccard, Sociologie de L'éducation, Payot 1962, Paris.
- Robert Marty (1994), Sémiotique de L'obsolescence des formes, in Design-Recherche n°6, Université Technologique de Compiègne.
- A.Rouveret‹Syntaxe générative et Syntaxe comparée, LANGAGE n°60, Décembre 1980.

- E.Sapir, Le Langage, PAYOT, Paris.
- Thomas Samuel Kuhn (1962), la structure des révolutions scientifiques, Flammarion, Paris, 2008.